

مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين وعلاقته بفاعلية التدريس الإبداعي لديهم في دولة الكويت

إعداد

بطي فهد حسن العجمي

المشرف

الدكتور جمال عبد الفتاح العساف

استاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة والابداع

كلية الدراسات العليا

جامعة البلقاء التطبيقية

السلط- الأردن

٣١/ ١٢/ ٢٠١٤

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين وعلاقته بفاعلية التدريس الإبداعي لديهم في دولة الكويت) وأجيزت بتاريخ 31/ 12/ 2014.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور جمال عبد الفتاح العساف، مشرفاً أستاذ مشارك- مناهج واساليب تدريس	....
الدكتور محمد إبراهيم القداح، عضواً أستاذ مشارك- إدارة تربوية	....
الدكتورة أسماء عبد الحافظ الجمافرة ، عضواً أستاذ مساعد – علم نفس تربوي	....
الأستاذ الدكتور ،إبراهيم عبد الله زريقات، (ممتحن خارجي) أستاذ – تربية خاصة – الجامعة الاردنية	....

الاهداء

الى وطن يشرق بعباءة " آل الصباح " ... يحمل في ثناياه حلماً واملاً ... واشياء اخرى ...

إلى جميع افراد اسرتي ... الى جميع اصدقائي الذين اعتز بصدقاتهم ....

اهدي هذا العمل المتواضع .

الباحث

شكر وتقدير

أشكر الله – جلّ وعلا – على ما أصبت من مبتغى، فهو القائل "لَـئِنْ شَـكَرْتُمْ لَأَزِيـدَنَّكُمْ"، ولا استزادة من الخالق إلا في خير؛ وما ضلّ وانحرف فهو مما كسبت يداي، معصيةً وتقصيراً.

وللغاية عند العارفين وُجهان: نفعيٌّ لحظيّ، وإرشاديٌّ ممتد أثره؛ وهما ما تحققا على يد د.جمال العساف.، الذي تشرّفت به مُعلماً ومُرشداً، ولا يليق بمقامه إلا الشكر والعرفان، على فيضِ خيرٍ وفضل، فقد غمرني بعلمٍ وأدبٍ ورحابة، والشكر لـ د. محمد القداح ود. أسماء جعافرة ، اللذان زاداني بمشاركتهما في "لجنة المناقشة" شرفاً ورِفعة، والشكر موصول لـ د. إبراهيم زريقات. ، الذي شرفني مشاركاً خارجياً في "لجنة المناقشة".

والحاضر دوماً، بما زرع فيّ من قيم، والدتي التي لم تغب عني لحظة طوال إعداد هذه الأطروحة؛ وكذلك زوجتي، السيدة التي تشرق وتغيب على يدها شمس أيامي؛ لهما الاثنتان كل الشكر والتقدير، وأتقدم بالشكر إلى أشقائي وشقيقاتي.

وأزجي الشكر إلى شريكتي، زوجتي، السيدة التي سهرت واصطبرت على نزقي طوال فترة إعداد الرسالة؛ وكذلك أبنائي، الذين أجد فيهم الغد، وزهراتي، بناتي، اللاتي فُحن أريجاً لم ينقطع طوال انقطاعي لهذا المخطوط، لهم جميعا أقول "شكرا".

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق



ملخص

مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين وعلاقته بفاعلية التدريس الإبداعي لديهم في دولة الكويت

إعداد

بطي فهد حسن العجمي

المشرف

الدكتور جمال عبد الفتاح العساف

أستاذ مشارك

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى فاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في دولة الكويت، وعلاقة كل من مهارات الذكاء الانفعالي ومستوى فاعلية التدريس الإبداعي بمتغيرات جنس المعلم، ونوع المدرسة(حكومية، خاصة)، وتم تطبيق أدوات الدراسة على جميع معلمي الطلبة الموهوبين في دولة الكويت والبالغ عددهم (٢٠٠) معلماً ومعلمة، وتم تطوير أداتين للدراسة يتم من خلالهما معرفة مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى فاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بمستويات عالية من الذكاء الانفعالي، وإلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي وفاعلية التدريس الإبداعي لدى

معلمي الطلبة الموهوبين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير جنس المعلم لصالح المعلمات، و إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المعلمين في المدارس الخاصة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التدريس الإبداعي تبعاً لمتغير جنس المعلم، و إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التدريس الإبداعي تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

وقد خرجت هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات لعدد من الدراسات التي يمكن لباحثين آخرين إجراؤها في المستقبل، وأبرزها بناء برامج تدريبية مقننة لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي وفعالية التدريس لدى المعلمين من الجنسين في المدارس الحكومية في دولة الكويت.

الكلمات المفتاحية: معلمو الطلبة الموهوبين، الذكاء الانفعالي، فاعلية التدريس الإبداعي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

لقد ساهم التطور العلمي في مجال الأبحاث الخاصة بالذكاء إلى تطور مفاهيم الذكاء لدى الإنسان؛ فقد كان الباحثون في بداية القرن العشرين يهتمون بالقدرات العقلية التي يعبر عنها بدرجة الذكاء "IQ"، ثم بدء الباحثون يهتمون بالذكاء الاجتماعي، تلاه مفهوم الذكاءات المتعددة؛ وصولاً إلى الذكاء الانفعالي الذي ركزت عليه الكثير من الدراسات في نهاية القرن العشرين، وذلك لما له من أهمية كبيرة في قدرة الفرد على إدراك انفعالاته والتعامل معها، ومدى قدرته على إدراك وإدارة انفعالات الآخرين.

وتناولت هذه الدراسات مفهوم الذكاء الانفعالي لكل من الطالب والمعلم وتأثيره الإيجابي على العملية التدريسية داخل الغرفة الصفية وخارجها.

وإنه من غير المنطقي أن ينظر إلى الإنسان فقط على أنه الجنس المفكر (بالعقل)، متجاهلين من يسير ذلك العقل وهي العواطف (الانفعالات) التي تجعل العقل يفكر، ويعمل من أجل إشباعها؛ فالحاجة إلى الطعام (الجوع) هي ما يجعل العقل يفكر بطريقة للحصول عليه، كما يظهر تأثيرها على الجوانب الفسيولوجية من خلال تدفق الدم الذي ينتج عن حالات القلق، وتسارع ضربات القلب نتيجة الخوف (Golmen, 1995).

وللذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) جذوره التاريخية الراسخة؛ وإن كان من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس مع بداية التسعينات من القرن الماضي.

ونظراً لفاعلية تطبيقاته العملية التي أثبتت نجاحها في تكييف مهارات الفرد لمتطلبات الحياة الجديدة، وانتشاره في العديد من المراجع الحديثة والمقالات العلمية. وقد ظهر بشكل أساسي عند بارون (Bar-on, 1988)، سالوفي وماير، (Salovey & Mayer, 1990)، وجاردنر (Gardner, 1983). وقد أشار جولمان (Goleman, 1995) إلى أن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية في نجاح الفرد من الذكاء المعرفي؛ إذ إنه يلعب دوراً هاماً في النجاح في العمل والدراسة، والحياة الاجتماعية.

إن قدرة المعلم على التكيف السليم مع طلبته الموهوبين أثناء تدرسيهم تعتمد إلى حد كبير على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، وإن النجاح في العملية التدريسية مع هذه الفئة من الطلبة يعتمد على قدرة المعلم على التفكير في خبراته الانفعالية، والمعلومات الانفعالية، والاستجابة بوسائل متوافقة انفعالياً مع طلبته.كما ان فهم سلوكات الطلبة الموهوبين، والقدرة على مساعدتهم في حل المشكلات التعليمية والسلوكية والحياتية يتطلب امتلاك المعلم لمهارات الذكاء الانفعالي. فقد أكد بيري وآخرون (Perry et all, 2004) في دراستهم أهمية العلاقة بين الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين وفاعليتهم في التدريس؛ وأوصوا في دراستهم بضرورة تدريب معلمي الطلبة الموهوبين على امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي؛ لأن الطلبة الموهوبين يختلفون عن الطلبة العاديين في قدرتهم على التعامل مع المشكلات التي تواجههم؛ وحتى طرق حلهم لها. كما أكد هور (Hor ,2005) في دراسته على وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين لتدريس الطلبة الموهوبين وبين امتلاكهم لمهارات الذكاء الانفعالي. كما ثبت أن الالتزام الوظيفي، والرضا الوظيفي لهما علاقة قوية مع الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين (Bamigbade, 2000).

وقد أكد بيري وآخرون (Perry et al., 2005) على أن امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين لمهارات الذكاء الانفعالي يشجعهم على التدريس الإبداعي بفاعلية؛ ووصف فير

(Fer ,2004) أن معلم الطلبة الموهوبين الذي يمتلك مهارات الذكاء الانفعالي يصبح معلماً كاملاً مؤهلاً وقادراً على القيام بكل واجباته التدريسية والسلوكية الفعالة داخل مدرسته. وأكد على ضرورة تدريب المعلمين الذين يمتلكون مهارات دنيا في الذكاء الانفعالي؛ لأن ذلك يؤثر بدرجة كبيرة على زيادة فاعلية تدريسهم بصورة إبداعية لطلبتهم. ولأهمية الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين؛ ولقلة الدراسات العربية التي تناولت قياس الذكاء الانفعالي لهؤلاء المعلمين؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة منها للتعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين، وأثر ذلك على فاعلية التدريس الإبداعي للطلبة الموهوبين، في ضوء متغيري جنس المعلم، ونوع المدرسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

شكلت مراجعة الباحث للدراسات والبحوث المتعلقة بالذكاءات وفعالية التدريس فضولاً علمياً وخاصة بعدما لمس قلة توفر دراسات تناولت موضوع الذكاء العاطفي وعلاقته بفعالية التدريس لدرجة تمكننا من الإدعاء بعدم وجود بحوث بالمجتمع العربي أو باللغة العربية تغطي هذا المجال الهام من المعرفة والحديث نسبياً بشكل جيد، وبالتالي أخذ الباحث على عاتقه محاولة سد هذه الفجوة بالمكتبة العربية بإجراء هذا البحث واختيار هذا الموضوع رغم قلة وندرة المصادر باللغة العربية ، ولأهمية دور معلمي الطلبة الموهوبين في نجاح طلبتهم وتحفيزهم لتحقيق مستوى من الأداء العالي وباعتبارهم اللبنة الأساسية في نجاح وازدهار الوطن فقد تم اختيارهم واستهدافهم لإجراء البحث عليهم، ومن هذا المنطلق فيمكننا من أن نحدد صياغة مشكلة البحث على النحو التالي: التعرف إلى كل من مستوى الذكاء العاطفي ومستوى فعالية التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين في دولة الكويت ،كما هدفت التعرف إلى مدى إختلاف العلاقة مابين كل من مستوى الذكاء العاطفي ومستوى فعالية التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغيرات كل من جنس المعلم ونوع المدرسة، وتنبثق من مشكلة هذه الدراسة الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت؟

٢- ما مستوى فاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥) بين مستوى الذكاء الانفعالي وفاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت تعزى لمتغير جنس المعلم أو نوع المدرسة؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥) في مستوى فاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت تعزى لمتغير جنس المعلم أو نوع المدرسة؟

أهمية الدراسة

من خلال إطلاع الباحث على الدراسات المتعلقة بأهمية الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين وعلاقتها بفاعلية التدريس الإبداعي لدى طلبتهم؛ وتتبلور أهمية هذه الدراسة في الآتي:

١- على الرغم من حداثة مفهوم الذكاء الانفعالي نسبياً، فقد أصبح من أكثر المفاهيم السيكولوجية تداولاً في الأوساط العلمية، والتربوية، والنفسية؛ وذلك نظراً لأهميته ودوره الفعال والمؤثر في حياة المعلم، ومساهمته الايجابية والواضحة في تحقيق التكيف النفسي لمعلمي الطلبة الموهوبين.

٢- قد توجه هذه الدراسة أنظار القائمين على العملية التعليمية المتعلقة بالطلبة المبدعين إلى زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين، والعمل على تطويره؛ حتى يتمكنوا من تحقيق مستويات مرتفعة من الإنجازات لطلبتهم المبدعين.

٣- تأتي أهمية الدراسة الحالية انطلاقاً من الفرضية التي تم صياغتها ومفادها أن الذكاء الانفعالي من أهم العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بجودة التدريس الإبداعي للطلبة من معلميهم.

٤- تأتي الدراسة الحالية بهدف تقصي مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى فاعلية التدريس الإبداعي لمعلمي الطلبة الموهوبين.

٥- توفر هذه الدراسة مقياساً للذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين، ومقياساً آخر لقياس مستوى فاعلية التدريس الإبداعي يتمتع كل منهما بخصائص سيكومترية مناسبة للبيئة الكويتية.

٦- قد تساعد نتائج الدراسة المهتمين بمعلمي الطلبة الموهوبين على تصميم برامج تدريبية متنوعة تهدف إلى تنمية الذكاء الانفعالي، وتسهم في تطوير السلوكيات الأكاديمية لدى الطلبة .

مصطلحات الدراسة

- **الذكاء الانفعالي :Emotional Intelligence** : هو قدرة معلم الطلبة الموهوبين على إدراك انفعالاته الداخلية؛ ومعرفة انفعالات الآخرين؛ لإدارتها، والتعامل معها بإيجابية؛ وصولاً إلى تنظيم النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات وتطويرها (Mayer & Salovey, 1997). ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

- **فاعلية التدريس الإبداعي: The effectiveness of Creative** :هو قدرة المعلم على استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس من شأنها أن تعمل على بناء، ونقل، وتوظيف المعرفة العلمية المعطاة للطلبة، بطريقة منظمة ومتكاملة؛ لتعزيز وتدعيم المعرفة لديهم (Munro, 2005). ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها معلم الطلبة الموهوبين على مقياس فاعلية التدريس الإبداعي.

- **معلمو الطلبة الموهوبين: Gifted Teachers Students**: هم المعلمون الذين تم تصنيفهم على أنهم معلمو طلبة موهوبين، ويحرصون على استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس تنسجم مع قدرات الطلبة الموهوبين، ويتمتعون بخصائص ذهنية واجتماعية وانفعالية مناسبة Baldwin & (Vialle & Clarke, 2000).

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: تقتصر تطبيق الدراسة الحالية في المدارس المتوسطة في الكويت.

- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت.

- الحدود الزمانية : تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤م.

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على قياس مهارات الذكاء الانفعالي وأثرها على فاعلية التدريس الإبداعي لمعلمي الطلبة الموهوبين في الكويت في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

- محددات أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من صدق وثبات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة

لقد ساهمت الابحاث التربوية الخاصة بالطلبة وخصوصاً الموهوبين منهم إلى لفت انتباه القائمين على العملية التربوية بأهمية تأثير الانفعالات على سلوك الطلبة، ودرجة تلقيهم للمعرفة من مدرسيهم.

بالمقابل تناول كثير من الباحثين أهمية الذكاء الانفعالي للمعلمين وتأثيره الإيجابي على الطلبة أنفسهم تعليمياً وسلوكياً، وأكدوا أن عملية توظيف الانفعالات في الموقف التعليمي تسهم إلى حد كبير في بناء المعرفة في المواقف التعليمية؛ بل ويؤثر في عملية التعلم والتعليم برمتها (Schutz & Lanehart, 2002)، وفي الوقت الحالي أصبح التربويون والباحثون يدركون أن عملية إدراك المعرفة، والانتباه للموقف التعلمي، وكيفية تخزين المعلومة ذهنياً، وعملية اتخاذ القرار، تعتمد بشكل أساسي على الحاجات الانفعالية للمتعلم.بل أن عملية توظيف المعرفة سواء في الحياة الدراسية أو العملية تستند بشكل أساسي على شكل العواطف لدى الطلبة وطبيعتها. (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

وقد أدى تطور الاهتمام في مجال الموهبة والإبداع إلى إجراء المزيد من الدراسات على الطلبة الموهوبين ومعلميهم، لأن هؤلاء الطلبة يتمتعون بخصائص انفعالية خاصة يجب على معلميهم مراعاتها أثناء عملية التدريس الصفي، حتى تكون فاعلة ومجدية للطلبة أنفسهم. لذا وقبل التطرق إلى أثر الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين على فاعلية التدريس الإبداعي لديهم سيتم التطرق بشكل مبسط إلى مفهوم الذكاء الانفعالي، ونظرياته الرئيسة، وأهميته قبل ربط هذا المفهوم بفاعلية التدريس الإبداعي لدى الطلبة.

مفهوم الذكاء الانفعالي

حظي مفهوم الذكاء الانفعالي بأهمية خاصة لدى الباحثين خصوصاً في نهاية القرن الماضـــي، وذلك لما لهذا المفهوم من أهمية وتأثير بالغ على الإنسان بشكل عام. كان من أبرز من تنـــاول هـــذا المفهوم في البداية سالوفي وماير(Salovey & Mayer, 1990) فقد قاما بنشر كتاب حمل عنوان " الخيال والمعرفة والشخصية". وقد أسهب الباحثان في تناولهما لمفهوم الذكاء الانفعالي، وأبعاده، وتأثير الانفعالات في حياة الفرد، ثـــم أصدر دانيال جولمان (Golman, 1995) كتابـــه الشهير "االـــذكاءء الانفعالي" الذي أسهم في بلورة هذا المفهوم وانتشاره.

ولقـــد جذب مفهوم الذكاء الانفعالي اهتمامـــاً متزايـــداً فـــي الأوساط العالمية في نهاية القرن العشرين، عندما مرت المجتمعات بمـــشكلات ثقافية وعرقية وعنصرية (Pfeiffer, 2001)، ونتيجة لذلك، تم عرضه في بعض المؤلفات وعلى شبكة الاتـــصال العالمية (Internet) لمعرفة كيف يتعامل الباحثون معه، وكيفية ربطه ببعض المتغيرات (Abi Samra, 2000).

والذكاء الانفعالي هو القدرة على فهم وتقييم وإدارة الانفعالات الذاتيـــة، وانفعالات الآخـــرين، وهو يمثل مـــع معامل الذكاء (IQ) شكلاً متكاملاً من الذكاء العام للفـــرد. فبينما يحتاج الناس إلى قدر من معامل الذكاء لكـــي يتصـــرفوا بطـــريقة جيدة، فإن الذكاء الانفعالي هو الذي يميز الكثيـــر مـــن القادة البارزين(Bourey & Miller, 2001).

ويتكون الذكاء الانفعالي من الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص (الـــذكاء الاجتمـــاعي)؛ فالذكاء الشخصـــي معني بالعلاقات الداخلية بين الأفكار والأحداث التي تواجه الفرد، أما الـــذكاء بين الأشخاص فيجعله يتعامل مع الآخرين، ويتواصل معهم بسهولة ويسر (Foote, 2001).

وأما ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997)، فقد عرفا الــذكاء الانفعــالي بأنه قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعـــــــال ليساعده على التفكير، وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين؛ بحيث يؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات.

وعرف جولمان (Goleman, 1995) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية التـــي يتمـــتع بها الفرد، والمهمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المخـــتلفة. وعرفه بقوله: إنه القـــدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخـــرين، وعلى تحقيق ذواتنا، وإدارة انفعالاتنـــا، وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فاعل، ويؤكـــد عرفـــه سالوفي وماير (Salovy & Mayer, 1997) بأن الذكاء الانفعـــالي يشتمل القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها، مع القدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها والقدرة على فهم الانفعــــال، والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي. و وبناء على ذلك يتكون الذكاء الانفعالي في رأيهما من عدة قدرات فرعية أو مهارات نوعية تجعل الفرد يتجه إلى الدقة. فالتعبير عن انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، وتقديرها، وتنظيمها بفاعلية، واستخدام تلك الانفعالات في الدافعية، والتخطيط، والإنجاز في حياة الفرد. وعرفه أبراهـــام (Abraham, 1999) بأنه مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات، واكتشاف الملامح الانفعاليـــة للآخـــرين واستخدامها؛ لأجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد. في حين رأي جورج (George, 2000) أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير، وفهم المعرفة الانفعاليـــــة، وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين.

أما ريد وكلارك (Reed & Clarke, 2000) فقد عرفا الذكاء الانفعـــالي بأنه القـــــدرة على إدراك وفهم وتناول الانفعالات بفطنة، واستخدامها كمـــصدر للطاقـــة الإنـــسانية، والتزود بالمعلومات والعلاقات مع الآخرين.

ويروق للباحث ما أورده ماير وسالوفي (Salovy & Mayer, 1997) من تعريف الــذكاء الانفعالي بأنه قدرة معلم الطلبة الموهوبين على إدراك انفعالاته الداخلية؛ ومعرفــة انفعــالات طلبتــه؛ لإدارتها، والتعامل معها بإيجابية؛ وصولاً إلى تنظيم النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات وتطويرها.

الذكاء الانفعالي والدماغ

لقد ركزت الدراسات التي تم إجراؤها في نهاية القرن العــشرين علــى المفــاهيم المتــصلة بإنفعالات الفرد وتأثيرها المباشر على سلوك الفرد. وقد ركزت هذه الدراسات خصوصاً بعد التطــور التكنولوجي على بيان الأجزاء المسؤولة عن الانفعالات في الدماغ، وحركة النشاط الذهني أثناء وقوع الفرد في حالة انفعالية معينة. واكتشف العلماء أن مركز العواطف والانفعالات هــو النتــوء اللــوزي "الاميجدالا" الذي يقع في أعلى جذع المخ، في الدماغ الأوسط، وكذلك القشرة الجديدة أو ما يسمى بقرن أمون.

وفيما لو تم فصل هذا الجزء فإن الإنسان سيصاب "بالعمى العاطفي"، حيث يوجد في الــدماغ نتوءان لوزيان واحد في كل جانب، ويمكن تشبيه دور النتوء اللوزي والقشرة الجديدة بالمخ بمن يرى حريقاً فيقوم مباشرة بالاتصال مع جميع الجهات المختصة محذراً إياهم بالخطر؛ إذ تــصل مــدخلات الأحاسيس مباشرة إلى الأميجدالا بطريق مختصرة تسمى "بالمسار الأقصر"، دون وصولها إلى القشرة الدماغية، ويبدأ الفرد بالاستجابة قبل التفكير بالحدث ويبــرز دور الأميجــدالا بتحريــك العواطــف والانفعالات المصاحبة للمدخلات الحسية دونما تدخل العقل المنطقي "القشرة الدماغية" التي تنتج الأفكار والسلوك المنطقي لتلك المثيرات، فعند حدوث حالة خوف ناتجة عن موقــف مخيــف مفــاجئ تقــوم الأميجدالا ببث إشارات إلى جذع المخ فتظهر تعبيرات الخوف والفزع على الوجه وتتسارع ضــربات القلب ويرتفع ضغط الدم ويبطئ التنفس وتتهيأ العضلات لرد الفعل وفقا لما يقتضيه الموقف، وتعتبــر الأميجدالا بمثابة العقل الخاص بالعواطف والحب والخوف والغضب والتنافس والتعاون لأنها تحمــل

أفكـــــــــــــاراً مـــــــــــــستقلة عـــــــــــــن العقـــــــــــــل المنطقـــــــــــــي

.(Goleman, 1999)

ويستدل من ذلك أن قدرة معلمي الطلبة الموهوبين على تنمية مهارات الذكاء الانفعـــالي لـــدى الطلبة يسهم إلى حد كبير في استثارة دماغ الطالب الموهوب انفعالياً، الأمر الذي يؤثر إيجابيـــاً فـــي عملية التعلم والتعليم الصفي.

أهمية الذكاء الانفعالي

لقد بينت الأبحاث أن مهارات الذكاء الانفعالي يمكن اكتسابها إذا بذل الفرد جهداً كافياً لتحسين مستوى ذكائه الانفعالي؛ فالشخص صاحب معامل الذكاء الانفعالي المتدني يمكنه أن يرفعـــه إذا بـــذل جهداً كافياً ولكن لا بد أولاً من المعرفة أي أن يعرف الإنسان كيف يغيـــر نفـــسه ثـــم التـــدريب أي أن يتدرب على ما تعلمه (العيني،٢٠٠٧).

وقد بينت الدراسات أن هامش التطور في الذكاء الانفعالي أوسع بكثير من التطور في الـــذكاء العقلي. ومثال ذلك: طالب يتملك ذكاء رياضياً (أحد مكونات الذكاء العقلي) بشكل محدود، أي أن قدرته على فهم المسائل الرياضية وحلها محدود، وقد حاول أهله المستحيل لرفع مستواه فـــي الرياضـــيات، وبعد الكثير من الدروس الخصوصية ارتفعت درجة هذا الطالب في الرياضـــيات مـــن (٢٠% إلـــى ٥٠%)، وتوقف التحسن عند هذا المستوى، وبالمقابل كان هناك جراح ماهر يُعرف بعصبيته وكثـــرة صياحه على مساعديه أثناء العمليات الجراحية، وقد استطاع تدريب نفـــسه علـــى الهـــدوء وضـــبط الأعصاب (أحد مكونات الذكاء الانفعالي) وأن يتحول إلى أكثر الجراحين هدوءاً ومرحاً أثناء إجـــراء عملياته. صحيح أننا لا نستطيع قياس القدرة على ضبط الأعصاب بالدقة نفسها التي تقيس بها الـــذكاء العقلي، إلا أن كل من يعرف هذا الجراح ويتعامل معـــه يقـــول بأنـــه اختلـــف بنـــسبة ١٨٠ درجـــة (العيني،٢٠٠٧).

ويضيف العيني (٢٠٠٣) أن كثيراً من الناس الذين يتمتعون بذكاء عقلي مرتفع يوجد لديهم ضعف في بعض نواحي الذكاء الانفعالي وانهم يصلون في سلم النجاح إلى سقف منخفض، ولا يمكن أن يرفعوا هذا السقف إلا إذا رفعوا مستوى ذكائهم الانفعالي.

ويعد امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي على درجة كبيرة من الأهمية، فقد أشار كيلي ومون (Kelly & Moon, 1998) إلى أن عناصر الذكاء الانفعالي هي متطلبات أساسية وملحة للنجاح في السياسة والقيادة والتعليم والإرشاد. إن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالي هم أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة ونجاحاً مهنياً أكثر مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي. كما أن الذكاء الانفعالي يسهل القدرة على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكن الفرد من التعامل بكفاءة مع المواقف الاجتماعية المحيطة، ويتضمن هذا النوع من الكفاءة القدرة على الاستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الاجتماعية الطارئة (Mayer & Salovey, 1997).

ويلعب الذكاء الانفعالي دوراً بالغاً في التطور الاجتماعي النفسي للأفراد، فضعف مهارات الذكاء الانفعالي عندهم عامل رئيسي في نشوء المشكلات السلوكية، والنفسية بكافة أشكالها من المستويات المنخفضة من التعاطف، وعدم القدرة على إدارة الانفعالات (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2001) وعدم القدرة على إدراك الانفعالات، والتعبير اللفظي(Parker, Taylor & Bagby, 2001)، والمستويات المرتفعة من الاكتئاب، والعصبية، والأمراض النفسية والجسمية، والضغوطات النفسية عند الأفراد.لذلك فأنهم سيجدون صعوبة في صنع قرارات منطقية، وضبط انفعالاتهم الاندفاعية للضغوط، والتواصل مع الآخرين، على عكس المدركين للانفعالات والواعين لها، فهم يمتلكون فرصة للاستجابة للمواقف الاجتماعية الصعبة بطرق صحيحة ومنطقية، ويتجنبون القرارات التي تقود إلى النتائج غير الصحيحة (Elias et all, 1997).

وفيما يتعلق بإمكانية تعليم الذكاء الانفعالي وتنميته، أكــد جولمــان (Goleman, 1995) أن الذكاء الانفعالي يمكن تعليمه في أي وقت، وكلما تم التدريب عليه في وقت مبكر كان ذلــك أســهل. ويؤكد بارون (Bar-On, 1997) أن الذكاء الانفعالي يتطور مع مرور الوقت، ويتغير أثنـــاء حيـــاة الإنسان، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي. وفي هذا الصدد يـــرى مـــاير وسالوفي وكاروسو (Mayer et al., 2003) أن التدريب على مهارات الــذكاء الانفعـــالي يــضيف مظهراً جديداً وهاماً لحياة الفرد وتربيته؛ فهو يساعده للتكيف بشكل أفضل مع متطلبات البيئة، ويزيد من فعالية نجاحه في حياته.

لذا تبرز أهمية الذكاء الانفعالي من خلال تطبيقاته في العديد من مجالات الحياة؛ ففي مجـــال التربية والتعليم تم الحصول على معلومات من مختلف البرامج في الولايات المتحدة الأمريكيـــة التـــي عملت على استثمار الذكاء الانفعالي في الغرفة الصفية، فقد قام مركز الدراسات التطورية في مدينـــة أوكلاند (Oakland) في كاليفورنيا بتطوير مشروع يهدف إلـــى التركيـــز علـــى الـــتعلم الانفعـــالي والاجتماعي والأخلاقي والفكري عند الأطفال. وقامت مؤسسة نورث أيست (Northeast) للأطفال في غرينفليد (Greenfield) بتطوير برنامج يركز على زيادة مهارات الأطفال البالغين في مجال التعاون والتعاطف والتحكم الذاتي. وقد تبنت مدرسة بلايموت (Plymouth) في كاليفورنيا هذا البرنـــامج، و أثبت البرنامج فاعلية حيث أصبح الطلبة متعاطفين جداً مع بعضهم البعض وأكثر قـــدرة علـــى تفهـــم وجهات النظر الأخرى (Sadowski, 1998).

إن تمتع الأفراد وخصوصاً معلمي الطلبة الموهوبين بمستويات عالية مـــن مهـــارات الـــذكاء الانفعالي يساهم إلى حد كبير في التأثير الإيجابي على فاعلية عملية التدريس الصفي، وعلى زيادة قدرة الطلبة على تلقي المعرفة بشكل صحيح. فالطالب الذي تلبى حاجاته الانفعالية يكون أقدر على اكتساب المعرفة ذهنياً أكثر من غيره من الطلبة.

نظريات الذكاء الانفعالي

تعددت النظريات التي تناولت الذكاء الانفعالي، ولكن سيتم الحديث بشيء من التفصيل حول أبرز هذه النظريات وهي نظرية جولمان، ونظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي.

أولاً: نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي

لقد وجه جولمان (Goleman) اهتماماته البحثية والنظرية في مجال الذكاء الانفعالي وعمل على بلورة نظرية خاصة به في كتابة الأول (الذكاء العاطفي عام ١٩٩٥)، وأكد جولمان على أهمية أن يكتسب الفرد المهارات العاطفية والاجتماعية والانفعالية إضافة إلى المهارات العقلية المختلفة للوصول أي النجاح في الحياة. وأفاد بأن الذكاء الانفعالي يتضمن مجالين هما: الكفاية الشخصية (Personal Competence) والكفاية الاجتماعية (Social competence) وهما على النحو التالي:

الكفاية الشخصية Personal Competence

تقرر الكفاءة الشخصية الكيفية التي يتدبر بها الفرد أموره الذاتية وتتضمن أبعاد الذكاء الانفعالي الثلاثة الآتية:

١- الوعي الذاتي Self- Awareness

معرفة الحالات الداخلية للفرد، وتفضيلاته ومعارفه الإدراكية، ويتضمن الكفايات التالية:

- الوعي الانفعالي- ويقصد به معرفة الفرد انفعالاته وتأثيراتها، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يعرفون أية مشاعر يحسون بها، وسبب ذلك الإحساس، ويدركون الصلة بين أحاسيسهم وبين ما يفكرون به، وما يفعلونه، وما يقولونه، ويدركون كيف أن مشاعرهم تؤثر في أدائهم، ولديهم وعي يقود قيمهم وأهدافهم (Goleman, 1999).

- التقييم الدقيق للذات- ويعني معرفة الفرد لنقاط القوة والضعف لذاته، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية ، يدركون مواضع قدرتهم وضعفهم ويتأملون ويتعلمون من تجاربهم وهم منفتحون على التغذية

الراجعة الصريحة ووجهات النظر الجديدة، والتعلم المستمر وتطوير الذات، وقادرون علـــى إظهـــار انطباعاتهم بروح من المرح.

– الثقة بالنفس – ويقصد بها إحساس قوي بقيمة الذات وقدراتها: فالأشخاص الـــذين يتمتعـــون بهـــذه الكفاية يقدمون أنفسهم بثقة ولهم حضورهم ولديهم القدرة على إسماع أرائهم ويدافعون بقوة عما يرونه صحيحا، وحاسمون وقادرون على اتخاذ قرارات رغم الضغوط.

ويؤكد شابيرو (Shapiro, 2001) أن تعليم الأطفال لفهم انفعالاتهم والتواصل مـــن خلالهـــا سيؤثر في العديد من اتجاهات نموهم ونجاحهم في الحياة، وفي المقابل فإن فشل الأطفال في تعلم هذه الانفعالات والتواصل بها، قد يجعلهم عرضة للتأثر بصراعات الآخرين.

٢ – التنظيم الذاتي Self Regulation

وهي إدارة الفرد لحالاته الداخلية ودوافعه ومصادرها، ويتضمن الكفايات الفرعية التالية:

– التحكم الذاتي: السيطرة على الانفعالات والدوافع الفوضوية، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتحكمون بمشاعرهم المندفعة ومشاعر الضيق أو الحزن بوضوح، ويحافظون على تركيـــزهم تحـــت الضغط.

– النزاهة: الحفاظ على مستويات من الأمانة، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتصرفون بشكل أخلاقي ويبنون الثقة من خلال جدارتهم ومصداقيتهم ويعترفون بأخطائهم ويواجهون التصرفات غير الأخلاقية لغيرهم.

– الضمير: تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يوفون بالتزاماتهم ووعودهم ويحملون أنفسهم مسؤولية الوصول إلى أهدافهم ومنظمون وحريصون في عملهم.

– التكيف: المرونة في التعامل مع التغيير، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتعاملون بيسر مع الطلبات المتعددة، ويغيرون الأوليات، ويتغيرون بسرعة ويغيرون ردود فعلهم وخططهم لتناسب الظروف، وهم مرنون في طريقة رؤيتهم للأحداث.

– الابتكار: يقصد به الارتياح مع الأفكار الجديدة، والطرق الحديثة والمعلومات الجديدة فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يبحثون عن الآراء الجديدة من مصادر متعددة ويستمتعون بالحلول الجديدة للمشكلات ويتبنون آفاقاً جديدة في تفكيرهم.

ويعتقد جولمان (1999) أن تعليم الأطفال تنظيم الانفعالات وتوجيهها إلى غايات مثمرة، سواء كان ذلك عن طريق السيطرة على دوافعهم أو تنظيم حالاتهم المزاجية هو أصل التحكم في الانفعالات، وبالتالي التحكم في حالات الغضب والعدوانية التي قد يظهرونها.

٣- الدافعية Motivation

هي الميول الانفعالية التي تقود الفرد نحو الأهداف وتسهل عليه تحقيقها وتتضمن:

– دافع الإنجاز: وهو الكفاح لتحصيل مستوى عال من التفوق وتحقيقه، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتوجهون نحو النتائج برغبة قوية للوصول إلى الأهداف ويضعون أهدافاً صعبة ويتعلمون كيف يمكنهم تحسين أدائهم.

– الالتزام: ويعني الميل نحو أهداف المجموعة أو المنظمة، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية جاهزون لتقديم التضحية من أجل أهداف جماعة أكبر، ويستخدمون مبادئ المجموعة لاتخاذ قراراتهم وتوضيح خياراتهم، ويبحثون بشكل فاعل عن الفرص التي تمكنهم من تحقيق أهداف المجموعة.

– المبادرة: وتعني الاستعداد لاستغلال الفرص، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية، جاهزون لاقتناص الفرص ويتابعون أهدافهم إلى ما هو أبعد مما هو متوقع منهم، ويحركون الآخرين من خلال جهود ريادية غير عادية.

- التفاؤل: الإصرار على متابعة الأهداف بالرغم من العراقيل؛ فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يثابرون على إيجاد أهداف رغم العوائق والاحباطات ويعملون بدافع من الأمل بالنجاح وليس لخوفهم من الفشل ويرون أن التراجع يكون نتيجة لظروف يمكن التحكم بها (Goleman, 1999).

ويعتقد شابيرو(Shapiro, 2001) أن الأطفال الذين تتوفر لديهم الدافعية يتوقعون النجاح، ولا يعانون المتاعب، ويتقبلون الفشل وما يصاحبه من انفعالات سلبية، كالقلق، والحزن، والغضب، ويكون لديهم المقدرة في التغلب على هذه المشاعر وتخطيها، ويكونون قادرين على إحراز النجاح.

٤- الكفاية الاجتماعية: Social Competence:

تقدر الكفاية الاجتماعية بالكيفية التي يتدبر بها الفرد علاقاته بالآخرين وتتضمن البعدين الرابع والخامس للذكاء الانفعالي وهما:

أولاً: التعاطف Empathy:

ويقصد به الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم ويتضمن هذا البعد:

أ- فهم الآخرين: الإحساس بمشاعر الآخرين وآرائهم وإبداء الاهتمام بما يشغلهم، فالأشخاص الـذين يتمتعون بهذه الكفاية ينتبهون إلى التلميحات الانفعالية، ويستمعون بشكل جيد، ويظهرون الحساسية والتفهم لوجهات نظر الآخرين، ويقدمون على مساعدة الآخرين تفهماً منهم لاحتياجاتهم ومشاعرهم.

ب-تطوير الآخرين: الإحساس بحاجات الآخرين لتطوير وتعزيز قدراتهم فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية، يعرفون نقاط القوة والضعف لدى الآخرين، ويكافئونهم على إنجازاتهم ويعطون الوقت المناسب للتدريب ويقدمون مهاماً تزيد من مهارات الأشخاص بما تشكله لهم من تحد.

ج- التوجه للخدمة: فهم وتوقع وإدراك حاجات الآخرين ووجهات نظرهم وتلبيتها وتقديم المساعدة الممكنة لهم.

د- التنوع المؤثر: تشجيع الفرص بين الأفراد المختلفين فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يحترمون الأشخاص مهما كانت خلفياتهم و يستطيعون التفاهم معهم بشكل جيد، ويتفهمون وجهات النظر المختلفة، ويبدون تفهماً للخلاف بين الجماعات.

هـ- الوعي السياسي: قراءة الميول الانفعالية للمجموعة وعلاقتها بالسلطة، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يقرؤون بدقة علاقات القوى الرئيسة، ويتحرون الشبكات الاجتماعية الضرورية، ويتفهمون القوى التي تشكل وجهات النظر، وتصرفات الأشخاص، ويقرؤون الحقائق التنظيمية والخارجية بدقة.

يقول شابيرو (Shapiro, 2001) أن التعاطف هو أساس جميع المهارات الاجتماعية، ويقوم على أساس الوعي الذاتي، فبقدر ما يكون الفرد قادر على تقبل مشاعره وإدراكها ، يكون قادراً على قراءة مشاعر الآخرين، ويذكر أن جزءاً كبير من الاختلاف بين الأطفال في درجة اهتمامهم بالتعاطف مع الآخرين يرجع إلى الكيفية التي درب بها الآباء أبناءهم على هذه المهارة (Goleman, 1995).

ثانياً: المهارات الاجتماعية Social Skills

وهي المهارات الهادفة إلى إحداث ردود الفعل المطلوبة عند الآخرين، وتتضمن:

أ- التأثير في الآخرين: أي إدارة الأساليب الفعالة للإقناع، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية، ولديهم مهارة في كسب الناس، ويستخدمون استراتيجيات معقدة مثل التأثير غير المباشر لبناء الإجماع والتأييد، ويلاءمون عروضهم بشكل يستهوي المستمع .

ب-التواصل: الإصغاء بتفتح وإرسال رسائل مقنعة، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يمتلكون القدرة على الأخذ والعطاء، ويستمعون بشكل جيد، ويحاولون الوصول إلى فهم مشترك، ويرحبون

بتبادل المعلومات بشكل كامل، ويشجعون على التواصل بانفتاح، ويتلقون الأخبار الجيدة والسيئة بشكل هادئ ومعتدل.

ج- إدارة النزاعات: التفاوض وحل نقاط الخلاف، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية، لديهم القدرة على معالجة الأوضاع الصعبة، والتعامل بدبلوماسية وبراعة، ويلاحظون النزاع المحتمل، ويضعون الخلافات موضع النقاش، ويساعدون على منع تفاقمها، ويشجعون على الحوار والنقاش المنفتح، ويجدون الحلول الأفضل.

د- القيادة: تحفيز وقيادة الأفراد والمجموعات، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يثيرون الحماس باتجاه تحقيق رؤية ورسالة مشتركة، ويقودون أداء غيرهم ويبقونهم في موقع المسؤولية ويكونون قدوة لغيرهم.

هـ- استقطاب التغيير: المبادرة في التغيير وإدارته، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية، يدركون الحاجة إلى التغيير، ويزيلون العوائق من وجههم، ويتحدون الوضع القائم، ويقودون عملية التغيير، ويجندون الآخرين لتحقيقه.

و- بناء الروابط: تغذية العلاقات المثمرة، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتصفون بأنهم يحافظون على شبكات واسعة وغير رسمية، ويبحثون عن علاقات تعاونية وذات فائدة مشتركة، ويبقون الآخرين ضمن المجموعة الفعالة، ويحافظون على الصداقة الشخصية خلال مؤسسات العمل.

ذ- التعاون والتنسيق: العمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتعاونون ويشاركون في المعلومات والمصادر، ويوجدون مناخاً ودوداً، ومتعاوناً.

قابليات الفريق: أي خلق قوة الفريق من أجل تحقيق الأهداف الجماعية، فالأشخاص الـذين يتمتعـون بهذه الكفاية يحرصون على نمذجة الصفات الجيدة، مثل: الاحترام، والتعاون، والمساعدة، ويجـذبون كل الأفراد للمشاركة الفاعلة، ويعملون على بناء هوية للفريق وحمايـة المجموعـة. (Goleman, 1999).

ويعتقد شابيرو (Shapiro, 2001) أن المهارات الاجتماعية يمكن تعليمها في وقت مبكر جداً للأطفال. وتساعد مهارات التخاطب على إكساب الأطفال مهارة التعامل مع الأفراد والجماعات، ولكي تظهر هذه القدرة لدى الأطفال يجب أن يصل الصغار إلى مستوى معين من القـدرة علـى الـتحكم بالنفس، ونضج مهارة التعاطف، ويشير جولمان (Goleman, 1999) إلى أن قابليات الذكاء الانفعالي مستقلة بمعنى أن كل قابلية تساهم بشكل فريد في الأداء الوظيفي.

ثانياً: نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي

ركز ماير وسالوفي في نظريتهما حول الذكاء الانفعالي على الأبعاد التالية:

البعد الأول: إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها

وهي القدرة على إدراك انفعالات الذات وانفعالات الآخـرين، بالإضـافة إلـى إدراك تلـك الانفعالات في الأشياء واللغة والقصص والموسيقى والمثيرات الأخرى (Mayer et al, 2003).

ويعتبر هذا البعد أبسط أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة، حيث يتعلق بدقـة تحديـد الانفعـالات والمحتوى الانفعالي ويتضمن أربع قدرات فرعية هي:

١- القدرة في التعرف على الانفعالات الذاتية: من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار ، يتعلم الأطفال الصغار تحديد انفعالاتهم وحالاتهم الانفعالية والتميز بينهما. كما يميز هؤلاء الأطفـال بـين التعبيرات الانفعالية لدى الوالدين وعندما ينمو أولئك الأطفال فإنهم يصبحون أكثر دقـة فـي تحديـد إحساساتهم الجسمية والعضلية وبيئتهم الاجتماعية، ويستطيعون مراقبة مشاعرهم الداخلية بدقة.

٢- القدرة في التعرف على انفعالات الآخرين: إن المشاعر لا يمكن التعرف عليها لـــدى الفـــرد فحسب بل لدى الأشخاص الآخرين. وعندما ينمو الطفل يستطيع أن ينسب المشاعر للأشـــياء الحيـــة والجامدة تخيلياً ، فهذا التفكير التخيلي ربما يساعد الطفل على تعميم انفعالاته. ومع تطور هذه القدرات يصبح الفرد قادراً على فهم انفعالات الآخرين من خلال صورهم، أو ما تتضمنه الرسومات المجـــردة واللوحات الفنية التي يقدمونها.

٣- القدرة في التعبير عن الانفعالات والحاجات ذات العلاقة بتلك الانفعالات.

٤- القدرة على التميز بين الانفعالات الصادقة والكاذبة والانفعالات الدقيقة وغير الدقيقة أوالفـــرد الذكي انفعاليا يعرف كيف يعبر عن انفعالاته ويكون حساساً نحـــو التعبيـــرات الزائفـــة (Mayer & Salovey, 1997).

البعد الثاني: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير

يتضمن هذا البعد قدرة الفرد على توليد الانفعالات واســـتخدامها والإحـــساس بهـــا بـــصفتها ضرورية لنقل المشاعر والأحاسيس وتوظيفها في عمليات معرفية أخـــرى (Mayer, et al, 2003). يتلو هنا البعد بعد إدراك وتقييم الانفعالات من حيث البساطة ويركز على تأثير الانفعالات في الـــذكاء حيث يصف الأحداث الانفعالية التي تساعد في المعالجة العقلية ويتضمن هذا البعد الوظائف الانفعاليـــة الفرعية التالية:

١- توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة: تخدم الانفعالات كنظام تنبيه أساسي منذ الولادة، فالرضـــيع يبكي عندما يحتاج إلى الحليب، ويضحك استجابة لابتسامات الآخرين والخبرات المفرحة الأخـــرى. لذلك تقدم لنا الانفعالات إشارات لحدوث تغيرات مهمة في الشخص نفسه وفي بيئته،وعنـــدما ينـــضج الفرد تبدأ الانفعالات بتشكيل وتحسين التفكير من خلال توجيه انتباه الفرد عند مشاهدة التلفاز، وكذلك

قلق المدرس إذا ما انشغل عن تحضيره لدروسه اليوم التالي مما يدفعه لإنهاء أعماله قبل أن يؤثر قلقه على استمتاعه.

٢- إنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر، من أجل فهمها جيداً فعندما يسأل الطفل عن شعور شخص في قصة ، فربما ينتج الطفل مشاعر في نفسه من خلال وضع نفسه مكان هذا الشخص؛ مما يسمح له بالتعرف على مشاعر الشخصية وخصائصها بشكل واقعي. أما الأشخاص الأكبر سناً، فأن قدرتهم على توليد المشاعر تساعدهم في التخطيط المستقبلي فالفرد يمكنه التنبؤ بالحال الذي ستكون عليه مشاعره حين يقرر الانتقال إلى عمل جديد أو مواجهة نقد اجتماعي، فالمشاركة بمثل هذه المشاعر تساعد الفرد على اتخاذ قراره وبمعنى آخر يوجد ما يسمى بالمسرح الانفعالي للعقل (Emotional Theatre of the Mind) يتم فيه إنتاج الانفعالات والشعور بها ومعالجتها وتفحصها من أجل أن تصبح أكثر وضوحاً، وعندما يعمل هذا المسرح بدقة وواقعية أكثر؛ فإنه يساعد الفرد على الاختبار بين البدائل بشكل أفضل.

٣- التأرجح الانفعالي يشجع على تناول وجهات النظر المتعددة: الانفعالية أو التأرجح الانفعالي قد تساعد الأفراد على تفهم وجهات النظر المتعددة. فعندما يكون الفرد في حالة مزاجية جيدة يتوجه إلى التفكير المتفائل أما التفكير المتشائم فيكون نتيجة للمزاج السيئ. فالتحول المزاجي هذا يدفع الأفراد إلى اعتبار احتمالات أكثر، والتي تعتبر إيجابية في حالات عدم اليقين أو الشك. إن الوظيفة الأخيرة في هذا البعد هي إدراك أن أنماط العمل المختلفة والأشكال المختلفة من التفكير (مثال، الاستقراء والاستنتاج) ربما تسهلها أنماط مختلفة من الأمزجة كالسعادة التي تسهل الاستنباط والإبداع (Mayer & Salovey 1997).

البعد الثالث: فهم الانفعالات وتحليلها: توظيف المعرفة الانفعالية

وهي القدرة على فهم المعلومات الانفعالية وكيفية ترابطها وتكاملها وتطورها من خلال العلاقات من اجل تقدير معاني تلك الانفعالات. ويركز هذا البعد على القدرة على فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية ويتضمن القدرات الفرعية التالية:

١- القدرة على تصنيف الانفعالات، فبعد أن يستطيع الطفل التعرف على الانفعالات يبدأ بتصنيف هذه الانفعالات، وإدراك العلاقات بين هذه التصنيفات، وكذلك يبدأ بإدراك التشابهات والاختلافات بين الانفعالات المتقاربة مثل: الإعجاب والحب والانزعاج والغضب.

٢- القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات، قد تتزامن القدرة على تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه التصنيفات مع تعلم الطفل معنى كل انفعال وأثره في العلاقات مع الآخرين، فالآباء يقومون بتعليم الطفل التفكير في الانفعالات عن طريق ربطها بالمواقف والظروف، فقد يعلم الآباء الأبناء الربط بين الحزن وفقدان صديق وأنه لن يتمكن من قضاء وقت طويل معه بعد الآن.فالمعرفة الانفعالية تبدأ في مرحلة الطفولة، وتنمو خلال مراحل الحياة مع زيادة الفهم لهذه المعاني الانفعالية.

٣- القدرة على فهم الانفعالات المركبة: مع تراكم الخبرة الانفعالية يبدأ الطفل بإدراك أن الانفعالات البسيطة قد تتحد معاً لتكون انفعالات مركبة. فالطفل يتعلم أنه من المحتمل أن يشعر بكل من الحب والكره لنفس الشخص، ومن المحتمل عند هذا المستوى من التطور الاعتراف بوجود مزيج من الانفعالات فعلى سبيل المثال قد ينظر إلى الهيبة أحياناً على أنها مركبة من الخوف والإعجاب، كذلك فإن الأمل انفعال مركب يضم الإيمان والتفاؤل.

٤- القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها: يتعلم الطفل أن الانفعالات تميل للحدوث في سلسلة، أو ترتيب معين، فالغضب يزداد حدة ليصل إلى الهيجان، ومن ثم يتحول إلى الرضا أو الذنب حسب الموقف، كما يبدأ الفرد بالتفكير في نتائج الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997).

البعد الرابع: التنظيم التأملي للانفعالات لتحسين النمو الانفعالي والمعرفي:

يتمثل هذا البعد في القدرة على الانفتاح على المشاعر والأحاسيس وتعديلها في الـذات وفـي الآخرين من أجل فهم تلك المشاعر وتطوير النمو الانفعالي للفرد (Mayer et al., 2003). ويعتبـر هذا البعد أعلى مستويات النمو الانفعالي والمعرفي للفرد ويتضمن القدرات الفرعية التالية:

١- القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة: إن ردود الفعل الانفعاليـة يـتم تقبلهـا وتحملها سواء أكانت سارة أم غير سارة، ولهذا السبب فإن أعلى مستويات الذكاء الانفعالي، يبدأ مـع بداية الانفتاح على المشاعر.

٢- القدرة على تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يمكن تجنبها اعتمـاداً علـى فائدتها، عندما يكبر الطفل ويعلمه والداه عدم التعبير عن انفعالاته الأساسية، حيث يطلب منه الابتسام أمام الآخرين حتى لو كان يشعر بالحزن، والذهاب إلى غرفته عندما يسيطر عليه الغضب، وبـشكل تدريجي يتذوت الطفل هذه التحولات بين المشاعر والسلوك، فالطفل يبدأ يتعلم أن الانفعالات يمكن أن تكون منفصلة أو مستقلة عن السلوك، والآباء أيضاً يعلمون أبناءهم استراتيجيات الـضبط الانفعـالي الأولي من خلال بعض المهمات مثل العد إلى (١-١٠) عندما يشعرون بالغضب، ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال الاندماج مع بعض الانفعالات وعدم الاندماج مع البعض الآخر في الوقت المناسب. فالغضب الشديد ضد الظلم. ربما يكون مفيداً من أجل التفكير في الموقف، ولكنه يكون أقل فائدة عندما يكـون الانفعال في ذروته وفي مثل هذه الموقف ينسحب الشخص الناضج انفعالياً من الموقف ويناقش الأمر بهدوء وبثقة مع نفسه ويستمد الفرد من هذه الموقف بصيرة انفعالية تقدم له العون في عملية التفكيـر وربما تعمل على إثارة الدافعية لديه، أو تزويده بطرق تمكنه من إثارة غضب الآخـرين مـن أجـل مواجهة الظلم وبشكل عام فإن الانفعالات يجب فهمها دون مبالغة أو تحجيم لأهميتها.

٣- القدرة على التأمل الواعي بالانفعالات وعلاقتها بالفرد وبالآخرين: عندما ينضج الفرد انفعاليا يبدأ ظهور التأملات الواعية للاستجابات الانفعالية أو ما يسمى ما وراء الخبرة الانفعالية أو المزاجية، ومثال ذلك قول الفرد لنفسه "أنا لا أفهم حقيقة مشاعري" أو " هذه المشاعر تؤثر في نمط تفكيري" مثل هذه الأفكار هي تأملات واعية للاستجابات الانفعالية على العكس من الإدراكات البسيطة للمشاعر والأحاسيس إن القدرة تعتبر الجزء الأول من وراء الخبرة لمزاجه وكيفية رؤيته لحالته الإيجابية، من حيث وضوحها وتقبلها وتأثيرها عليه.

٤- القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة، إن الجزء الثاني لما وراء الخبرة الانفعالية هو ما وراء التنظيم ويقصد به محاولة تحسين مزاجه السيئ وكبح مزاجه الجيد أو تجاهل الحالة المزاجية.

يبدو أن ما وراء الخبرة المزاجية ترتبط بظواهر مهمة مثل طول فترة تأثر الفرد بالصدمات .إن قوانين ما وراء الخبرة الانفعالية غير واضحة لغاية الآن، إلا أن من أهم خصائص ما وراء الخبرة الانفعالية، هو فهم الانفعالات بدون مبالغة أو التقليل من أهميتها (Mayer & Salovey, 1997) ، كما أن تنظيم الانفعالات لا يقتصر فقط على تنظيم الفرد لانفعالاته الذاتية، وإنما يتضمن أيضا تنظيم انفعالات الآخرين ومن الأمثلة على ذلك: اهتمام الفرد بهندامه، وارتداء الملابس الأنيقة منها لتكون انطباعات ايجابية عن نفسه لدى الآخرين (Salovey & Mayer, 1990).

مما سبق يمكن طرح السؤال الآتي: لماذا نحتاج الذكاء الانفعالي؟ إن الأبحاث في التعلم القائم على الدماغ (Brain Based Learning) تشير إلى أن الصحة الانفعالية مهمة جدا في التعلم الفعال. وبالاعتماد على تقرير من المركز العيادي الوطني لبرامج الأطفال فإن العنصر الأكثر حساسية لنجاح الطالب الموهوب في المدرسة هو فهم كيف يتعلم، والمفتاح الرئيسي لهذا الفهم هو الثقة بالنفس، وحب الاستطلاع، والإرادة، وضبط الذات، والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين.

هذه السمات عبارة عن مظاهر الذكاء العاطفي، أي أن الطالب الموهوب الذي يتعلم كيف يتعلم هوطالب جدير بالنجاح، وأقدر على الانجاز، لقد اعتبر الذكاء الانفعالي أفضل طريقة للتنبؤ والتعـرف على النجاح في المستقبل من الأساليب الاعتيادية مثل معامل الذكاء، والاختبارات المختلفة، فقد خلصت الأبحاث إلى أن الأفراد القادرين على إدارة انفعالاتهم الشخصية سوف يتعاملون بفعالية مع الآخـرين، وعلى الأغلب سينعمون بعيشة راضية، بالإضافة إلى أن الأشخاص السعداء هم أقـدر علـى تـذكر المعلومات، ويفعلون ذلك بنشاط أكثر من الأفراد غير المقتنعين، وبناءً على ذلك فـإن أثـر الـذكاء الانفعالي للفرد يبقى مدى الحياة.

إن معرفة أهمية استخدام الذكاء الانفعالي بطريقة صحيحة في وضع برامج تدريبيه تزيد مـن دافعية الطلبة الموهوبين للتعلم، وفي كيفية التعامل مع كثير من الأمور في حياتهم اليومية؛ مما يـؤدي إلى نموهم السليم في مجتمعهم.

وقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية تمتع المعلم بمهارات الذكاء الانفعـالي؛ حيـث أكـد السمادونى (٢٠٠١) أن الـذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً موجبـاً بـالتوافق المهني للمعلم، وأن مهنة التدريس من المهن التي تقـدم خـدمات إنـسانية، ويتطلب النجاح في تلك المهنة أن يؤدي المعلم أدواره المتعددة بكفاءة دون الشعور بعدم قدرته على السيطرة على انفعالاته، أو شـعوره بالإرهـاق الانفعالي، أو نقـص الشـعور بالانجاز الشخصي والأكاديمي.

مفهوم التدريس الإبداعي Creative Teaching Concept

بما أن فلسفة تربية الموهوبين تنطلق من الفلسفة العامة في التعليم، المتمثلة في إعـداد الفـرد للحياة، وبما أن هناك شريحة من الطلبة تتمتع بقدرات عالية، وصفات شخصية خاصـة، واحتماليـة لظهور السلوك الإبداعي، وبما أن هؤلاء لديهم الاستعداد للإنتاجية المتميزة تفـوق إنتاجيـة الأفـراد

العاديين، فهم كنز من كنوز الأمة ولا بد من استثمار هذه الثروة لتكون رافداً غزيراً وفعالاً يدعم مسيرة التنمية والتقدم في أية دولة (الخطيب، وآخرون، ٢٠٠٧).

ولقد حدث خلط عند كثير من الباحثين بين التدريس الإبداعي والتدريس من أجل الإبداع في المهنة، ودار نقاش حول المفهومين تم الوصول من خلاله إلى أن التدريس من أجل الإبداع يتضمن بالضرورة التدريس الإبداعي، وهو معني بشكل أساسي بتطوير مهارات تدريسية تجعل الطلبة مبدعين في مجال معين (NACCCE, 1999). أما التدريس الإبداعي فهو العملية التي يستخدم فيها أساليب مبتكرة لجعل عملية التعلم أكثر إثارة وفاعلية للطلبة بكافة مستوياتهم التعليمية(Emerick, 1992)، وعرفه كوبلي (Copley, 2001) بأنه العملية التي تتطلب مهارات معقدة، ولا يمكن أن تحدث في وقت قصير، وتتطلب من المعلمين معرفة ثلاثة خطوات رئيسية هي: التعرف على طبيعة الإبداع، وتطبيق ما يمتلكه المعلم من مهارات إبداعية أثناء عملية التدريس، و استخدام استراتيجيات تدريسية تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة أثناء عملية التدريس الصفي. وهذا يتطلب بشكل أساسي وجود معلم لا يمتلك المعرفة بل هو خبير بها، قادر على تدريس الموضوعات الأكاديمية باستخدام استراتيجيات تدريس تنسجم مع قدرات الطلبة المعرفية والشخصية، لأن المدرسة هي المكان المناسب لاستثارة قدرات الطلبة الذهنية والمعرفية والشخصية، وتطوير هذه القدرات لتصبح قابلة للتطبيق على أرض الواقع.

إن مفهوم التدريس الإبداعي يتضمن عملية تدريس تؤدي إلى استمتاع الطلبة بها، لديهم دافعية عالية للتعلم (Csikszentmihalyi, 1996)، وعند التطرق إلى عملية التدريس الإبداعي يجب التفكير في الإجابة على التساؤلات التالية:

- ممَ تتكون عملية التدريس الإبداعي؟
- ما الذي يتم تعليمه للطلبة؟ وكيف يتم ذلك؟

- ما التغيرات التي يتم إحداثها لدى الطلبة بعد التدريس الإبداعي؟
- ما المشاعر والمعارف التي تم تضمينها في عملية التعلم، وهل تم ربط العلاقة بينها؟
- هل تم استثارة عقول الطلبة بشكل فاعل للوصول إلى أفكار إبداعية خاصة بالمحتوى التدريس؟
- ما الذي فعله الطلبة بعد عملية التدريس للتأكد من أن تدريسهم كان ذا معنى؟

لقد دلت دراسات وأبحاث عديدة أجريت لمناقشة مضمون الأفكار السابقة أن المعلمين القادرين على إحداث عملية التخيل الذهني، وتوظيف الخبرات السابقة بشكل فاعل لدى الطلبة الموهوبين يسهم إلى حد كبير في جعل عملية التدريس تتجه نحو الإبداع بشكل عملي؛ عن طريق مشاركتهم في وضع المناهج الدراسية، وتنظيم البيئة الصفية، والنشاطات الدراسية، إضافة إلى تقييم موضوعي لأدائهم وأداء معلميهم(Jeffrey 2001).

كما أن التركيز على محور العلاقة بين المعلم والمتعلم يساهم إلى حد كبير في جعل عملية التدريس الإبداعي أكثر حدوثاً على أرض الواقع؛ بحيث يكون المحور الأساسي لهذه العلاقة الثقة بقدرات الطلبة الموهوبين التي تجعلهم أكثر استقلالية في تعلمهم، وقادرين على إحداث التغير المنشود من عملية التدريس الإبداعي برمتها، وهذا يتطلب بشكل أساسي وجود معلمين يتصفون بمهارات وأداءات عالية قادرة على استثارة تفكير الطلبة بصورة دائمة للوصول إلى إحداث تغييرات في تفكير الطلبة الموهوبين، وسلوكاتهم التعليمية داخل الغرفة الصفية (Craft, 2001; Craft, 2002).

إن التدريس الإبداعي للطلبة بشكل عام والطلبة الموهوبين بشكل خاص يتطلب استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة وفعالة تساعد على تحقيق الهدف الأساسي من عملية التعلم الصفي وهي إنتاج جيل من الطلبة قادر على إحداث التغيير المنشود في مجتمعه، وتغيير سلوكاته التعليمية من تلقي المعرفة إلى إنتاج المعرفة، وتطبيقها على أرض الواقع.

استراتيجيات التدريس الإبداعي

إن العملية التربوية هي التي تعمل على تطوير الفـرد، وإنمـاء قدراتـه الفكريـة والعلميـة والإبداعية التي تجعل هذا الإنسان حراً في تفكيره، وناقداً، ومتواصلاً مع بيئته، ويعتمد ذلك على مـا يقدم له من أفكار واستراتيجيات تدريسية مناسبة، ولا يمكن أن يكون الطالب الموهوب حراً إذا تم قهره في مقعد الدراسة، ومنعت عنه المشاركة، وإبداء الرأي، وحرية التعبير، ولا يمكن أن يكـون مبتكـراً ومبدعاً إذا لم تفسح له الخبرة المدرسية للتعبير عن نفسه، وإطلاق العنان لخياله، كمـا لا يمكنـه أن يكون حساساً للمسؤولية الشخصية والاجتماعية إذا لم يفسح له المجال لتحمل هذه المسؤولية واعتبارها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التي يمر بها، والعملية التعليمية للطلبة الموهوبين خـصوصاً فـي الصفوف العادية ليست مجموعة معلومات تحفظ وتردد، بل يجب أن يكون لدى الطلبة القـدرة علـى معالجة المعلومات ذهنياً، واستيعابها، وتطبيقها، وتحليلها في أطر جديدة مبتكرة؛ حيث يعاني الطلبـة الموهوبون في الصفوف العاديـة من عدم توافق ما يقدم لهم من منهج تعليمي مع قدراتهم العقلية، وهو الأمر الذي يجعل من نمو مواهبهم وقدراتـهم بطيئاً ومحدوداً، وبالتالي يفقدون روح التحدي، والمنافـسة ويصابون بالكسل الذهني(Davis & Rimm, 2004)، ومن هنا تبرز أهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه المعلم في مدارس التعليم العام ليساهم في تسديد كثير من هذه الفجوات، وتقديـم فرص تربوية لجميع الطلبة لإبراز مواهبهم وتنميتها.

ومن المتعارف عليه أن الطالب الموهوب يتمتع بمجموعة من القدرات العقلية التي يتفوق بها على أقرانه، ووجوده في الصف العادي يجعل من فرص مراعاة هذه القدرات العالية محدودة في ظل تركيز المنهج العام على الشريـحة الأكبـر عدداً في البيـئة المدرسية والتي غالباً ما تظهر حاجة أكبر لتعلم المهارات الأساسـية والمحتوى العلمي المحدد سلفاً، مما يضطر المعلم إلى تجاهل حاجات الطالب الموهوب المعرفية والانفعالية بحجة إنجاز المقرر العلمي لجميع الطلبة في فترة زمنية محددة، وهو الأمر الذي يجعل من معظـم الأوقات التي تقضيها هذه الفئة من الطلبة في المدرسة قليلة،

ومحدودة الفائدة، لذلك فإن على معلمي الطلبة الموهوبين التعامل مع استراتيجيات تدريسية للطلبة الموهوبين في الصفوف العادية تلبي احتياجات هذه الفئة من الطلبة و تشمل الاستراتيجيات التالية:

١- استراتيجية حل المشكلات.

٢- استراتيجية طرح أسئلة تتطلب مهارات عالية من التفكير مثل: أسئلة التفسير، المقارنة، الأسئلة الافتراضية.

٣- استراتيجية الاستقراء: وهي التي تفرض على الطلبة تتبع الأجزاء للوصول للكل .

٤- استراتيجية اللعب: والتي تتطلب عملاً متواصلاً وتعزز التفاعل الاجتماعي بين الطلبة وتستخدم في مجال الرياضيات،(جروان ١٩٩٨).

إن تعامل معلمي الطلبة الموهوبين مع طلبتهم خصوصاً في الصفوف العادية يتطلب من المعلمين إتباع استراتيجيات تدريس تناسب هذه الفئة من الطلبة، من حيث تفهمهم لطبيعة قدرات الطلبة الذهنية، وطرق تفكيرهم (Anderson, 2007).فقد أشار توماس وسترك لاند (Tomlinson & Strickland (2005) إلى ضرورة إتباع معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات تدريس تنسجم مع هذه الفئة من الطلبة من حيث الإجابة على بعض التساؤلات مثل: ماذا تعلم الطلبة (المحتوى)، وكيف سيتعلمون (العملية)، وكيف سيظهرون ما تم تعلمه (النتاج)، ولتحقيق ذلك على معلمي الطلبة الموهوبين الاهتمام بمعرفة، وقدرات، وميول الطلبة أثناء الموقف التعليمي، للوصول إلى تنظيم فعال لعملية التعلم الصفي للطلبة الموهوبين، بحيث يستطيع الطلبة توظيف المعرفة بشكل جيد (Anderson, 2007; Rock et al., 2008; Tomlinson, 2000)، وقد أشار فان تاسل وستامبف (VanTassel-Baska & Stambaugh , 2005) إلى وجود عدد من المعيقات التي تعيق تطبيق معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التدريس الفعال وهي تتعلق بضعف المعلمين في الآتي:

١- محتويات المنهاج الضرورية والتي قد تقود المعلم إلى تطبيقات مختلفة للمعرفة المعطاة للطلبة.

٢- إدارة الصف والتي تحول دون تطبيق استراتيجيات تدريس فعالة.

٣- المعرفة الضرورية والعلمية للمحتوى التعليمي والتي تحول دون تطبيق المعرفة بشكل فعال.

٤- إدراك طبيعة استيعاب الطلبة للمحتوى التعليمي للطلبة الذين هم من بيئات ثقافية متعددة.

٥- صعوبة في توظيف المصادر التعليمية داخل الغرفة الصفية.

٦- التخطيط لعملية التعلم بصورة منتظمة داخل الغرفة الصفية.

٧- التواصل مع إدارة المدرسة لتوفير متطلبات عملية التدريس الفعال.

٨- المعرفة الخاصة بمهارات التدريس الفعال التي تناسب الطلبة الموهوبين.

ويؤكد مونرو (Munro, 2011؛2012) على أن معلمي الطلبة الموهوبين يجب أن يكونوا على دراية تامة بمحتوى المنهاج التعليمي الذي سيتم تدريسه للطلبة الموهوبين، إضافة إلى معرفة بإدارة الصف بطريقة فعالة تقود إلى عملية تعلم ذي قيمة ومعنى لهذه الفئة من الطلبة. كما يشير إلى أن هذه الفئة من الطلبة تحتاج إلى معلم قادر على تنظيم الوقت داخل الغرفة الصفية، وخبير في المجال التعليمي، قادر على تفهم حاجات الطلبة الانفعالية والمعرفية، لأن ذلك من شأنه أن يساعد المعلم على:

١- تحديد المعرفة العلمية خصوصاً المعقدة منها؛ من أجل اختيار استراتيجية تدريس مناسبة لتقديمها للطلبة.

٢- ملاحظة طريقة تعلم الطلبة المعرفية، وكيفية تلقي المعرفة وتوظيفها ذهنياً، لأن معلمي الطلبة الموهوبين يجب أن يمتلكوا قدرة عالية على ملاحظة أداء الطلبة داخل الغرفة الصفية.

٣- تحفيز الطلبة على توليد أفكار جديدة خلاقة ذات علاقة بالمحتوى التعليمي.

٤- تقديم معرفة علمية تناسب حاجات الطلبة، وتتحدى قدراتهم المعرفية (Munro, 2010).

إن العناية بالطلبة الموهوبين جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، بل إن العناية بمواهب الطلبة وقدراتهم تعد من أسمى وظائف المدرسة، وهو الأمر الذي يستدعي تكاتف

وتعاون أفراد ء المدرسة لإنجاح هذه المهمة، هذه القناعة هي التي حملت وزارات التربيـــة والتعليم في الوطن العربي إلى تبني فكرة تأهيـــل كوادر وطنية قادرة على توفير رعاية تربوية متخصصة لمواهب الطلبة المتنوعة، ولقـــد أثبتت مجموعة من الدراسات العلمية أن الطلبـــة الموهوبين يتعلمون بطريقة مختلفة عن غيرهم (Karnes & Riley, 2005)، وأن حاجاتهم وخاصة الأكاديمية والعلمية والانفعاليـــة لا يتم تلبيتها بالصورة المناسبة (Tomlinson et all, 2002)،حيـــث أن الرعاية التي يحتاجون إليها أكبر من مجرد المساعدة على تنمية قدراتهم العقليـــة والمعرفية، بل تتجاوز إلى توفير خدمات إرشادية، واجتماعية، ونفسية أعدها عدد غير قليل من المربين على أساس تنمية النمو الذهني الإيجابي لاستثمار طاقاتهم، وقدراتهم لمصالحهم الفردية والمجتمعية بشكل فاعل(Silverman, 1997-2004).

يقضي الطلبة الموهوبون معظم أوقاتهم التعليمية في الصفوف العادية، ولـــذلك يحتـــاجون إلى تفريد التعلم أو ما يسمى بتنويع المنهج "Curriculum Differentiation" لمحاولـــة تلبية احتياجاتهم التعليمية وفق قدراتهم العقلية، وليس في حدود العمر الزمني أو مستوى الطلبة من حـــــــــــولهم (Van Tassel-Baska، 2002) ، وهـــذا يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة المعلم على فهم أفـــضل للخـــصائص التعليمية والانفعاليـــة للطلبة الموهوبين، فهـــو بحاجـــة إلى أن يكون لديه وعي بآليات، وإجراءات تنويع المنهج على مستوى المحتوى المعرفي، وآليات التعلم، بيـــئة التعلم، والمنتج الختامي لعملية التعلم(Maker, 2005)، هذه الإجـــراءات وإن كانت تخدم بالدرجة الأولى الموهوبين، إلا أنها أيضاً مفيدة جداً لبقية الطلبـــة على اختلاف مستويـــاتهم وقدراتهم؛ إذ يمكن للمعلم من خلالها التنويع في طريقة عرض المحتـــــــــوى المعرفي، ودرجات التعمق فيه على مستوى الأفكار، والمفاهيم، والمعلومات التفصيلية والحقائق؛ حيث يتم ذلك عن طريق أســـــلوب التسريـــــع المعرفي، وضغط

المنهاج، وإعادة تنظيـــم المحتوى، بما يشجع الطلبة للمضي قدماً في بما يتوافق مع قدراتهم، وميولهم، وحاجاتهم الانفعالية، وليس وفق رسم مشترك يتساوى فيه كافة مستويات التعلم.

كمـــــا أنــــــه يجب أن يكون لدى المعلم وعي بطبيعة بيئة التعلم المناسبة لنمو قدرات الطلبة الموهوبين بصورة طبيعية، حيث أن الطلبة الموهوبين يتعلمون بصورة أفضل في البيئة التي تجعل من الطالب محور العملية التعلمية، مشجعة على البحث والتقصي الفردي والجماعي، والاستقلاليــــــــة في الرأي، لأن البيئة الصفية مهمة في استدعاء خبرات الطالب الموهوب السابقة، وتشجيع على الأســئلة المتعمقة والغريبة، و النمو الشخصي، والتفكير الإبداعي (Davis, 2006)، ويجب أن تتميــز البيئــة الصفية بغزارة مصادرها وأدواتها التعليمية، وأن تشجع على التفكير بمستوياته العليــا والاستكــشاف والتفسير وتعزز ذلك (الدهمشي، ٢٠٠٧).

الذكاء الانفعالي وفاعلية التدريس الإبداعي

شهدت العملية التعليمية تطورات هائلة خلال العقدين الماضيين في عملية التدريس الإبـــــداعي الفعال، الذي أصبح اليوم لا يعتمد على استعمال عقل المتعلم كمخزن للمعلومات، ولا يقوم على التلقين في تجاه واحد من قبل المعلم، بل تعداهإلى أن أصـــبح المتعلم مشاركاً في كل ما يحدث داخل الصف. وتغير دور المعلم التقليدي، وتم توفير مواقف تعليمية تساعد على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، بالإضافة إلى مواقف تعليمية تساعد على حصول تعلم أفــضل، وتوفير ظروف ومواقف تساعد عملية التعليم على تحقيق أهدافها المنشودة.

إن قدرة المعلم على التكيف السليم مع طلبته الموهوبين أثناء تدرسيهم تعتمد إلى حد كبير على التوظيــف المتكامــل لقدراته العقلية والانفعالية. و النجاح في العملية التدريسية مع هذه الفئـــة مـــن الطلبة يعتمد على قدرة المعلم على التفكير في خبراته الانفعالية، والمعلومات الانفعالية، والاســتجابة بوسائل متوافقـــة انفعالياً مع طلبته. إن فهم سلوكات الطلبة الموهوبين، والقدرة على مساعدتهم فـــي

حل المشكلات التعليمية والسلوكية والحياتية يتطلب امتلاك المعلم لمهارات الذكاء الانفعالي، فقد أكـد

بيــري

(Perry et al.,2004) في دراسته على أهمية العلاقة بين الاحتياجات الانفعاليـة لمعلمـي الطلبـة الموهوبين وفاعليتهم في التدريس؛ وأوصوا في دراستهم على ضرورة تدريب معلمي الطلبة الموهوبين على امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي؛ لأن الطلبة الموهوبين يختلفون عن الطلبة العاديين في قـدرتهم على التعامل مع المشكلات التي تواجههم؛ وحتى طرق حلهم لها، كما أكد على وجود علاقة إيجابيـة بين اتجاهات المعلمين لتدريس الطلبة الموهوبين وبين امتلاكهم لمهارات الذكاء الانفعالي.

وقد ساهمت التوجهات الحديثة في مجال التفكير بأهمية فهم الانفعالات من المعلـم والمـتعلم وتأثيرها الإيجابي على عملية التعلم الصفي، وبينت أن تنظيم العواطف يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق المخرجـات التعليميـة المرسـومة مـسبقاً بـصورة أفـضل مـن معلمـي الطلبـة الموهـوبين (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). لكن ما زال الجدل واسعاً لدى الكثير من البـاحثين في كيفية فهم عملية التكيف الانفعالي لدى الطالب الموهوب داخل الغرفة الصفية وخارجها، وضرورة تشجيعها حتى تحقق عملية التعلم الصفي أهدافها الحقيقية(Schutz & Lanehart, 2002).

وقد أكد كثير من الباحثين أن العواطف لا تؤثر فقط على العمليات المعرفية للطالب بل يتعدى تأثيرها إلى عمليات التخزين المعرفي، فالعواطف السيئة لدى المتعلم تساهم بشكل كبير فـي التـأثير السلبي على الذاكرة العاملة، وبالتالي تصبح المعلومة حتى لو تم تخزينها مشوهه لدى المتعلم وغيـر قادر على استرجاعها بسهولة (Linnenbrink & Pintrich, 2000)، وبالمقابل فإن عمليـة تـأثير العواطف السلبية على الذاكرة تكون واضحة لدى المتعلم ويمكنه تذكرها بـسهولة (Van Dillen & Koole, 2007)، ويمكن أن تسهم الانفعالات الإيجابية في قدرة الذاكرة العاملة على العمل، وتخـزين المعلومة بالذاكرة طويلة المدى بصورة منظمة يسهل عملية استرجاعها لدى المتعلم بشكل أسهل. حيث

أكد (Fredrickson, 2001) أن الطلبة والمعلمين الذين يحملون عواطف إيجابية هم أكثر قدرة على توليد الأفكار الجديدة، والاستراتيجيات التعليمية من غيرهم، كما لاحظ أن الانفعالات تؤثر بشكل مباشر على استراتيجيات التفكير لدى الفرد، فتوظيف المعلم للعواطف الإيجابية يسهم بدرجة كبيرة في استخدام الطلبة للتفكير العميق(Linnenbrink & Pintrich, 2000) ، وسهولة عملية التصنيف، والقدرة على حل المشكلات، عند معالجة الموقف التعليمي المشكل(Sutton & Wheatley, 2003)، وبالمقابل فإن وضع الطالب تحت ضغط مباشر أثناء عملية التعلم يسهم بدرجة كبيرة في تعطيل استخدامه للعمليات المعرفية العليا عند معالجته للموقف التعلمي التعليمي الذي يواجهه (Weare, 2004) ، وأن الانفعالات الإيجابية تسهم إلى حد كبير في قدرة الطالب على استخدام العمليات العقلية العليا عند معالجته للموقف التعلميي المشكل (Parrott & Spackmann, 2000)، حيث أكدت هارت (Hart, 1983) في كتابها المشهور(Human Brain and Human Learning) أن التهديد يعيق عمل الدماغ، وبالتالي فإن ذلك يسهم في فشل عملية التعلم الصفي للطلبة.

إن الدراسات العديدة التي أجريت على الطلبة الموهوبين دلت نتائجها على ضرورة تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بمهارات الذكاء الانفعالي، لأن ذلك من شأنه أن يؤثر بشكل إيجابي على الطلبة أنفسهم من حيث:

١- رصد وإدارة الانفعالات السلبية لدى بعض الطلبة مثل الغضب، والإحباط، والعصبية وغيرها من الانفعالات التي قد تظهر من بعض الطلبة أثناء عملية التدريس، وإن تمتع المعلم بمهارات الذكاء الانفعالي يسهم في كيفية التعامل مع الانفعالات السلبية الصادرة من بعض الطلبة.

٢- جعل المعلم متفائلاً: إن صفة التفاؤل التي يتمتع بها المعلم نتيجة تمتعه بمهارات الذكاء الانفعالي يسهم إلى حد كبير في إتباع استراتيجيات تدريس تناسب الطلبة الموهوبين خصوصاً الذين يواجهون بعض المشكلات التحصيلية.

٣- فهم انفعالات الطلبة بشكل أفضل: وهذا يسهم في توجيه انفعالات الطلبة أثناء عملية التدريس بشكل إيجابي.

٤- رفع مستوى دافعية الطلبة للتعلم: وهذا من شأنه أن يحفز الطلبة على تحقيق أهدافهم التعليمة، وحل المشكلات الانفعالية السلبية التي قد تصدر من بعض الطلبة (Ramana, 2013).

وقد أكدت أبحاث جولمان (Goleman, 1995; 2005) أن فاعلية المعلم في التدريس مرتبطة أساساً بمدى امتلاكه لمستويات متقدمة من الذكاء الانفعالي، لأن المعلم المتمتع بمهارات الذكاء الانفعالي هوالمعلم الفعال القادر على التمييز بين مستويات الطلبة المختلفة سلوكياً، و على فهم انفعالات الطلبة أثناء عملية التعلم، وتوجيههم الطلبة بشكل سليم نحو الأساليب التعليمية الأفضل لكل منهم، حيث أن المعلم المتمتع بمستويات متقدمة من الذكاء الانفعالي أكثر تعاطفاً من غيره مع طلبته، وقادر على إدارة انفعالاته أثناء عملية التدريس الصفي، وهذه المهارات تجعل عملية التدريس الإبداعي فعالة مع الطلبة بشكل عام والطلبة المتفوقين والموهوبين بشكل خاص (Winters, 2003).

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لكنها تناولت الذكاء الانفعالي للطلبة ولم تركز على الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين وأثره في فاعلية التدريس لديهم، وقد حصر الباحث مجموعة من الدراسات التي تناولت أهمية الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين وأثره الإيجابي في تدريسهم الفعال وهي هنا في قسمين رئيسين هما: الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين، وعلاقة الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين بالتدريس الفعال.

أولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين

أجرى دانييل وآخرون (Daniel, et al, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة أبرز خصائص المعلمين الذين سيعلمون الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية باسبانيا، تكونت عينة الدراسة من

(٥٣٦) مرشح، تم تطوير استبيان لقياس الخصائص الانفعالية والاجتماعية لمعلمي الطلبة الموهوبين، دلت نتائج الدراسة على أن أبرز صفات معلمي الطلبة الموهوبين تمتعهم بالذكاء الاجتماعي والانفعالي، وإدارة الضغوط، والقدرة على المحاكمة الذهنية، ويتمتعون بذكاء عالي.

وأجرى نيدهام (Needham, 2012) دراسة هدفت بشكل أساسي إلى معرفة إدراكات معلمي الطلبة الموهوبين للحاجات الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين في نيوزلندا، تكونت عينة الدراسة من (٤٤) معلماً ومعلمة وبواقع (٣٩ معلمة، و٥ معلمين)، تم استخدام المنهج الكمي والنوعي معاً؛ عن طريق تطبيق استبيان وإتباع أسلوب المقابلة شبه المقننة، دلت نتائج الدراسة على وجود ضعف لدى المعلمين في إدراك الحاجات الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين، وعدم وجود وقت لديهم لتلبية هذه الحاجات بحجة تطبيق المعلمين أولويات إدارة المدارس مع الطلبة الآخرين غير الموهوبين.

فقد أجرى نورياح وآخرون (Noriah & Piet & Ridzauddin, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى المعلمين في ماليزيا، تم تطوير مقياس مهارات الذكاء الانفعالي لدى المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤٠) معلماً، دلت نتائج الدراسة على وجود ضعف لدى المعلمين في مجالات الذكاء الانفعالي التالية: الوعي الانفعالي، والتقييم الذاتي، ومهارات التأثير على الآخرين، وإدارة الصراع الذاتي.

هدفت دراسة تيري ونوكلين (Tirri & Nokelainen, 2007) إلى مقارنة عينة مكونة من (٢٤٩) من الطلبة الموهوبين والعاديين في الصفوف من السابع إلى التاسع على كل من الحساسية الأخلاقية والذكاء العاطفي، وبعد تطبيق مقياس الحساسية الأخلاقية، ومقياس الذكاء العاطفي وتحليل البيانات، توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أبرزها أن الإناث هن أكثر حساسية أخلاقية وانفعالية من الذكور، كما دلت نتائج الدراسة أن الطلبة الموهوبين أكثر حساسية أخلاقية وأكثر ذكاءً عاطفياً من الطلبة العاديين.

وفي دراسة سكوين وآخرون (Schwean, Saklofske, , Widdifield-Konkin, , Parker, & Kloosterman, 2006) والتي هدفت إلى قياس الذكاء الانفعالي والمواقف التعليمية التي تشجع الطلبة الموهوبين على تطوير أنفسهم أكاديمياً من وجهة نظر الآباء والمعلمين والطلبة أنفسهم في ولاية ساسكاتوين بكندا، تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالباً وطالبة وولي أمر، و (٣٠) معلماً، تم تطبيق اختبار بارون وباركر(Bar-ON & Parker, 2000) لقياس الذكاء الانفعالي، دلت نتائج الدراسة على حاجة الطلبة الموهوبين لتطوير مهارات الذكاء الإبداعي أكثر من الطلبة العاديين؛ لمحاولة حل مشكلاتهم الانفعالية بصورة فعالة داخل الغرف الصفية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية للإناث في حاجتهم لتطوير خصائصهم الانفعالية.

وفي دراسة فرومان (Froman, 2005) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية الخدمات التدريسية المقدمة من قبل المعلمين للطلبة الموهوبين، تكونت عينة الدراسة من (٥١٣) معلماً للطلبة الموهوبين، تم تطبيق مقياس لقياس تلك الخدمات مع مراعاة تأكيد المعلمين على عدم ممارسة أي من (٢٥) خدمة خلال أي أسبوع مع الطلبة، دلت نتائج الدراسة على أهمية تقديم معلمي الطلبة الموهوبين للحاجات الانفعالية للطلبة بصورة مستمرة خلال تدرسيهم داخل الغرفة الصفية، وأوصت الدراسة بالتأكيد على أهمية الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين حتى ينجحوا في مهنتهم بصورة أفضل.

وفي دراسة برافتون (Broughton, 2004) والتي هدفت إلى تدريب المعلمين على مهارات الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين، تكونت عينة الدراسة من المعلمين الموهوبين في أربع مدارس تابعة لولاية تكساس بأمريكا، استخدم الباحث المنهج النوعي عن طريق تدريب المعلمين على كيفية تطوير مهارات التفكير الانفعالي عند تعاملهم مع طلبتهم، من خلال تطويره لبرنامج تدريبي مخصص لتطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة، مدة التدريب كانت بواقع ثلاثين ساعة تدريب لعينة من معلمي الطلبة الموهوبين، وستة ساعات لعينة أخرى، أظهرت نتائج الدراسة تطوراً ملحوظاً في

مهارات التفكير الانفعالي لدى المدرسين الذين خضعوا لمدة تدريب أعلى من غيرهم، كمـــا أظهــرت فاعلية أكبر لديهم في إتباع استراتيجيات تدريس تناسب وتلاءم الحاجات الانفعالية قد تطورت بصورة أفضل مما كان متبع لدى الطلبة الموهوبين.

ثانياً: الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الانفعالي بفاعلية التدريس

لقد اهتمت الدراسات السابقة بدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبـــة الموهـــوبين وفاعلية التدريس لديهم؛ فقد قام رامانا (Ramana, 2013) بدراسة تحليلية هدفت إلى معرفة أثر الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين على فاعلية التدريس الإبداعي للطلبة، اســتخدم الباحــث المــنهج النوعي عند تحليل نتائج الدراسة باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، بينت نتائج الدراسة علـــى أهميـــة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في تعزيز مهارات الذكاء الانفعالي الــذي يــنعكس علـــى فاعليـــة التدريس داخل الغرفة الصفية.

وقام أرميو (Aremu, 2012) بدراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الانفعالي وأثره على فاعلية الذات وفاعلية التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين في نيجيريا، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلم ومعلمة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم تطبيق مقيـــاس لفاعلية الذات وآخر لفاعلية التدريس، وتم تطبيق البرنامج التدريبي لتطوير مهارات الذكاء الانفعـــالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين، دلت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلـــى الـــذكاء الانفعالي على فعالية الذات والنجاح في التدريس للطلبة الموهوبين، ولم يكن هناك فروق ذات دلالـــة إحصائية لجنس المعلم عند تطبيق البرنامج التدريبي.

وفي دراسة بروان وتالي (Brown & Talley, 2011) والتي هدفت إلى مقارنة بين جامعتي نيويورك والتي لا يوجد صندوق لدعم الموهوبين سواء أكانوا طلبـــة أو معلمـــين؛ وجامعـــة شـــمال كاليفورنيا والتي تخصص ملايين الدولارات سنوياً لدعم الموهوبين، والفرضية الأساسية للدراســـة أن

معلمي الطلبة الموهوبين الذين يتلقون الدعم سيكون ادراكاتهم إيجابية نحو تدريس الطلبة الموهـــوبين، تكونت عينة الدراسة من عينة قصدية من الولايتين تحقق أهداف الدراسة، دلت نتائج الدراسة على عدم مراعاة معلمي الطلبة الموهوبين في الولايتين للحاجات الانفعالية للطلبة الموهوبين أثناء تدريسهم داخل الغرف الصفية، وأن المعلمين بحاجة للتدريب على تنمية مهارات التفكير الانفعالي بصورة مستمرة.

وفي دراسة كابل (Kvapil, 2007) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الـــذكاء الانفعـــالي والأداء التدريسي لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً تتراوح أعمارهم بين (١٤-١٨) سنة، و(٢٦) معلماً مختص فـــي تـــدريس الطلبـــة الموهوبين، استخدم الباحث مقياس(National Standards and Texas State Standards) لقياس الأداء التدريس، ومقياس ماير وسالوفي (MSCEIT) لقياس الذكاء الانفعالي والمكـــون مـــن (١٨٤) فقرة، دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين تدريس مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية والـــذكاء الانفعالي للطلبة، كما دلت النتائج أن المعلم الحاصل على درجات عالية على مقياس الذكاء الانفعـــالي لدية قدرة تدريس فعالة أكثر من غيره، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير مهارات الذكاء الانفعالي لكل من الطلبة الموهوبين ومعلميهم لنجاح الأداء التدريسي للطلبة الموهوبين.

وفي دراسة أوجر (Ugur, 2004) والتي هدفت إلى معرفة اعتقادات معلمي الطلبة الموهوبين نحو الطلبة الموهوبين، وطرق تدريسهم، وانفعالاتهم، استخدم الباحث أسلوب جمع البيانات والمعلومات عن طريق المقابلة شبه المقننة، والملاحظة داخل الغرف الصفية، دلت نتائج الدراسة على أن المعلمين يجب أن يراعوا عند تدرسيهم الطلبة الموهوبين التفكير الحر لـــدى الطلبـــة، وانفعـــالاتهم، وخيـــالهم الخصب، وقد دلت نتائج الدراسة أيضاً على وجود أثر طرق التدريس الفعـــال علـــى تعلـــم الطلبـــة الموهوبين داخل الغرفة الصفية، وعلى ضرورة اعتماد المعلم أساليب تدريس تراعي قدرات الطلبـــة المعرفية العليا.

وفي دراسة جريني (Greene, 2003) والتي هدفت إلى معرفة إدراكـات معلمـي الطلبـة الموهوبين للحاجات الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بأمريكا من وجهـة نظرهم، استخدم الباحث المنهجين الكمي والنوعي في دراسته؛ حيث تكونت عينة الدراسة الكمية مـن (١٣٢) معلماً، تم تطبيق استبيان لقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي لمعلمي الطلبة الموهوبين، كما تم مقابلة (١٥) معلم للطلبة الموهوبين، دلت نتائج الدراسة على عدم تلبية المعلمين للحاجات الانفعاليـة والاجتماعية للطلبة الموهوبين؛ مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي داخـل الـصفوف، وأن معظـم المشكلات الانفعالية يتم حلها من قبل الطلبة خارج نطاق المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين.

وقام السيد السمادوني (٢٠٠١) بدراسة موضوع الذكاء الانفعالي للمعلم والتوافق المهني لديه، وقد هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الـذكاء الانفعـالي للمعلم وتوافقه المهني، وأثره النسبي في توافق المعلم المهني، كما هدفت إلى الكشف عن أثر جنس المعلم، وتخصصه الأكـاديمي، وسـنوات الخبرة على مهارات الذكاء الانفعالي لديه، وقد استخدم عينة قوامها (٣٦٠) معلماً و معلمة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة الغربية، تـم تقسيم العينة إلى (٢٠٠) معلم و (١٦٠) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين درجات مقياس الـذكاء الانفعـالي للمعلم والتوافق المهني لديه في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية، وقد بينت النتائج أنـه يمكـن التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم وأبعاده المختلفة من خلال درجاته على مقياس الذكاء الانفعالي في الدرجة الكلية وأبعاده المختلفة، وكذلك أوضحت الدراسة وجود فروق في الجـنس فـي الذكاء الانفعـالي وأبعاده الفرعية بصفة عامة لصالح المعلمين، كما أظهرت الدراسة وجود فـروق بيـن الاختـصاصات الأكاديمية للمعلمين في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وبعد تناول العلاقات فقط، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود تأثير لسنوات الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وبعد التعاطف، وتناول العلاقات.

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة يلاحظ الآتي:

١- لقد ركزت بعض الدراسات على دراسة الاحتياجات الانفعالية والاجتماعية لمعلمي الطلبة الموهوبين كدراسة كل من دانييل وآخرون (Daniel, et al, 2013)، ودراسة نيدهام (Needham, 2012)، وهذا مؤشر واضح على أهمية هذه الاحتياجات وتأثيرها المباشر على أداء معلمي الطلبة الموهوبين أثناء قيامهم بعملية التدريس لطلبتهم، وقد تناولت هذه الدراسة بعد الذكاء الانفعالي كجزء من الاحتياجات الانفعالية لمعلمي الطلبة الموهوبين، وهذا يبرز اختلاف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة.

٢- أشارت بعض الدراسات السابقة على ضرورة تدريب معلمي الطلبة الموهوبين على تنمية مهارات التفكير الانفعالي لديهم؛ حتى يقوموا بتدريس طلبتهم بفاعلية أكبر، من مثل دراسة رامانا (Ramana, 2013)، ودراسة بروان وتالي (Brown & Talley, 2011)، ودراسة كابل (Kvapil, 2007)، ودراسة برافتون(Broughton, 2004)، ودراسة أوجر (Ugur, 2004)، وهذا يدل على أهمية الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين، مما يضيف أهمية لهذه الدراسة كونها تناولت هذه المفهوم وعلاقته بالتدريس الإبداعي للطلبة الموهوبين بدولة الكويت.

٣- أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية تلبية الحاجات الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين من قبل معلميهم، كدراسة كل من تيري ونوكلين (Tirri & Nokelainen, 2007)، ودراسة السمادوني (٢٠٠١) ، ودراسة فرومان (Froman, 2005)، وهذا يضيف بعداً آخر لأهمية هذه الدراسة من حيث تناولها لمدى توفر الذكاء الانفعالي لمدرسي الطلبة الموهوبين وعلاقته بفاعلية التدريس الإبداعي لديهم.

٤- عدم توفر الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين يؤثر سلباً على فاعلية التدريس لديهم، وعلى حاجة الطلبة الفعلية لحل مشكلاتهم المختلفة تحتاج إلى معلمين يتمتعون بمهارات عالية المستوى

من التفكير الانفعالي من مثل دراسة دراسة نورياح وآخـــرون Noriah & Piet & Ridzauddin, 2010)، ودراسة جريني (Greene, 2003)، ودراسة رامانا (Ramana, 2013)، وهـــذا يعطـــي أهمية أخرى لهذه الدراسة عن طريق دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية التدريس الإبـــداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين.

والمتتبع للدراسات السابقة يلاحظ أنها لم تربط الذكاء الانفعالي بـــصورة مباشـــرة بالتـــدريس الإبداعي للطلبة الموهوبين؛ وهذا يعطي مؤشراً واضحاً على أهمية هذه الدراســـة، واختلافهـــا عـــن الدراسات السابقة؛ وخصوصاً ندرة الدراسات العربية التي تناولت مستوى الذكاء الانفعـــالي وعلاقتـــه بفاعلية التدريس للطلبة الموهوبين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات التي تم إعدادها ، إضافةً إلى الإجراءات التي تم تنفيذها تبعاً لتصميم الدراسة. وأخيراً تم عرض الأساليب والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

أولاً: منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها وأسئلتها؛ حيث تم دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين وفاعلية التدريس لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

ثانياً: أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين بدولة الكويت في المدارس الحكومية والخاصة والبالغ عددهم (٢٠٠) معلماً، موزعين على جميع المناطق في دولة الكويت. وتم تطبيق أدوات الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، والجدول (١) يوضح أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة جنس المعلم ونوع المدرسة

نوع المدرسة	جنس المعلم		
	معلم	معلمة	مجموع
حكومية	٥٨	٣٢	٩٠
خاصة	٤٨	٦٢	١١٠
المجموع	١٠٦	٩٤	٢٠٠

ثالثاً: أدوات الدراسة

تم تطوير أدوات مناسبة لقياس علاقة الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين بفاعلية التدريس الإبداعي لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لاستخدامها في هذه الدراسة. وهذه الأدوات هي:

٢- أداة لقياس مهارات الذكاء الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين.

٣- أداة لقياس فاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين.

وتم تطوير المقياسين بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة؛ بحيث تكون فقرات المقياسين مناسبة لمعلمي الطلبة الموهوبين؛ وملائمتين للبيئة الكويتية؛ وفقرات المقياسين مناسبة لقياس مهارات التفكير الانفعالي، وفاعلية التدريس الإبداعي لدى المدرسين، وتم التأكد من الخصائص السيكو مترية؛ من خلال إيجاد دلالات الصدق والثبات بالطرق المناسبة.

وفيما يلي تفصيل بناء أدوات الدراسة:

١- **مقياس الذكاء الانفعالي:** تم تطوير المقياس بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، كدراسة كل من طاهر وزملائه (Tahir et all, 2013)، ودراسة عوض (٢٠٠٦)، بحيث كانت فقرات المقياس مناسبة لفئة معلمي الطلبة الموهوبين، وملائمة للبيئة الكويتية.تمت مراعاة ما يلي عند صياغة كل فقرة من فقرات المقياس:

- أن تكون الفقرة بسيطة ومباشرة في قياس الخاصية.
- أن تكون الفقرة متينة وغير نافية تجنباً لحدوث اللبس لدى المستجيب.
- أن تبدأ الفقرة بفعل يعبر عن الإجراء الذي يتخذه المستجيب على المقياس.
- خلو الفقرة من التحيز (أي شكل من أشكال التحيز).
- ألا ترتبط الفقرة بموقف محدد، بل يمكن تطبيقها على المواقف الحياتية الخاصة.

وتكون المقياس بصورته الأولية من (٦٢) فقرة، تم توزيعها على (٧) أبعاد، حسب الآتي:

١- بعد الوعي الانفعالي الذاتي: ويتكون من (١٠) فقرات، (الفقرات من (١-١٠)).

٢- بعد الضبط الذاتي للانفعالات: ويتكون من (٧) فقرات، (الفقرات من (١١-١٧)).

٣- بعد الشعور بالانجاز: ويتكون من (٩) فقرات، (الفقرات من (١٨-٢٦)).

٤- بعد الوعي الاجتماعي: ويتكون من (١١) فقرات، (الفقرات من (٢٧-٣٧)).

٥- بعد الإدارة الذاتية: ويتكون من (٨) فقرات، (الفقرات من (٣٨-٤٥)).

٦- بعد التعاطف: ويتكون من (٦) فقرات، (الفقرات من (٤٦-٥١)).

٧- بعد الثقة بالنفس: ويتكون من (١١) فقرة، (الفقرات من (٥٢-٦٢))، والملحق (١) يبين فقرات المقياس بصورته الأولية.

وتم التأكد من صلاحية المقياس، وذلك بإيجاد دلالات الصدق والثبات بالطرق التالية:

أولاً: الصدق: تم التحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي بطريقتين صدق المحتوى، والاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنمي إليه.

١- صدق المحتوى: تم عرض فقرات المقياس بصورتها الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الموهبة والتفوق، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم، وطُلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس وفق المعايير الآتية:

- درجة انتماء الفقرة للبعد.
- وضوح صياغة الفقرة لغوياً.
- مناسبة صياغة الفقرات للبيئة الكويتية.
- مناسبة فقرات المقياس فنياً.

وقد أعاد (٩) محكمين نموذج التحكيم من أصل (١٠) محكماً، والملحق (٢) يبين أسماء المحكمين، وتم الاعتماد على بعدين أساسيين لآراء المحكمين وهما مناسبة الفقرة أو عدم مناسبتها، وانتمائها للبعد الذي تنتمي إليه، و التعديلات اللغوية المقترحة من المحكمين، وقد تم اعتماد معيار اتفاق ٧-٩ من المحكمين على قبول الفقرة، وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات، والملحق (٣) يبين فقرات المقياس بصورته النهائية.

٢- صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلما من خارج عينة الدراسةً، وحسبت معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس، والجدول (٢) يوضح ذلك:

الجدول ٢. معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية

(عدد الفقرات = ٦٢)

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	*0.583	17	*0.601	33	*0.589	49	0.577
2	*0. 585	18	0.588	34	*0.580	50	*0.587
3	*0.582	19	*0.590	35	*0.572	51	*0.580
4	*0.578	20	*0.602	36	*0.595	52	*0.587

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
5	0.589	21	*0.580	37	*0.603	53	*0.588
6	*0.573	22	*0.585	38	*0.583	54	*0.577
7	*0.587	23	*0.598	39	*0.585	55	*0.578
8	*0.568	24	*0.589	40	*0.589	56	*0.589
9	*0.596	25	*0.572	41	*0.583	57	*0.589
10	*0.590	26	*0.584	42	*0.570	58	*0.566
11	*0.591	27	*0.588	43	*0.576	59	*0.590
12	*0.609	28	*0.٥٩٠	44	*0.588	60	*0.588
13	*.0592	29	*0.594	45	*0.587	61	*0.577
14	*0.583	30	*0.60	46	*0.573	62	*0.583
15	0.604	31	*0.603	47	*0.580		
16	*0.593	32	*0.590	48	*0.577		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (٢) وجود ارتباط دال إحصائياً بين الفقرة والدرجة الكلية على مقياس مقياس الذكاء الانفعالي لجميع فقرات المقياس، لتبقى عدد فقرات المقياس كما هي بالصورة شبه النهائية وهي (٦٢)

فقرة، وهذا مؤشر على تمتع فقرات المقياس بدلالات تمييز مناسبة تسمح باعتماد المقياس للتطبيق على أفراد الدراسة، والملحق (٤) يبين فقرات المقياس بصورته النهائية.

ثانياً: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الثبات بالإعادة وكرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيقه على (٣٠) شخصاً من خارج عينة الدراسة الأصلية، حيث تم حساب الثبات بطريقة الإعادة بفترة زمنية فاصلة بين مرتي التطبيق للمقياس مدتها أسبوعان، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بالإعادة للمقياس ككل (0.814) ، وهي قيمة مقبولة لغايات هذه الدراسة.

كما تم التحقق من قيم معامل كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي كما يوضحه الجدول (٣).

الجدول ٣. معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الوعي الانفعالي الذاتي	10	*0.624
الضبط الانفعالي الذاتي	7	*0.491
الشعور بالانجاز	9	*0.397
الوعي الاجتماعي	11	*0.404
الإدارة الذاتية	8	*0.713
التعاطف	6	*0.737
الثقة بالنفس	11	*0.711
الكلي	62	*0.591

٢- **مقياس فاعلية التدريس الإبداعي:** تم تطوير المقياس بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، كدراسة (Ng'ang'a et all, 2013) ، ودراسة (Maria Fátima Morais & Ivete Azevedo, 2011) ، بحيث كانت فقرات المقياس مناسبة لفئة معلمي الطلبة الموهوبين، وملائمة للبيئة الكويتية، وتم مراعاة ما يلي عند صياغة كل فقرة من فقرات المقياس:

- أن تكون الفقرة بسيطة ومباشرة في قياس الخاصية.
- أن تبدأ الفقرة بفعل يعبر عن الإجراء الذي يتخذه المستجيب على المقياس.
- خلو الفقرة من التحيز (أي شكل من أشكال التحيز).
- ألا ترتبط الفقرة بموقف محدد، بل يمكن تطبيقها على المواقف الحياتية الخاصة.
- أن تعبر الفقرة عن سلوك المستجيب على المقياس.

وتكون المقياس بصورته الأولية من (٦٠) فقرة، تم توزيعها على (٥) أبعاد، حسب الآتي:

١- بعد المعرفة بالمنهاج: ويتكون من (٨) فقرات، (الفقرات من (١-٨)).

٢- بعد المخرجات التدريسية: ويتكون من (٧) فقرات، (الفقرات من (٩-١٥)).

٣- بعد أسلوب التدريس: ويتكون من (٢٣) فقرة، (الفقرات من (١٦-٣٨)).

٤- بعد الكفاءة المهنية: ويتكون من (٨) فقرات، (الفقرات من (٣٩-٤٦)).

٥- بعد الخصائص الشخصية: ويتكون من (١٤) فقرة، (الفقرات من (٤٧-٦٠))، والملحق (٥) يبين فقرات المقياس بصورته الأولية.

وتم التأكد من صلاحية المقياس، وذلك بإيجاد دلالات الصدق والثبات بالطرق التالية:

أولاً: الصدق: تم إجراء صدق مقياس فاعلية التدريس الإبداعي بطريقتين صدق المحتوى، والاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه.

١- صدق المحتوى: تم عرض فقرات المقياس بصورتها الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الموهبة والتفوق، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم، وطُلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس وفق المعايير الآتية:

- درجة انتماء الفقرة للبعد.
- وضوح صياغة الفقرة لغوياً.
- مناسبة صياغة الفقرات للبيئة الكويتية.
- مناسبة فقرات المقياس فنياً.

وقد أعاد (٩) محكمين نموذج التحكيم ، والملحق (٢) يبين أسماء المحكمين، وتم الاعتماد على بعدين أساسيين لآراء المحكمين وهما مناسبة الفقرة أو عدم مناسبتها، وانتمائها للبعد الذي تنتمي إليه، و التعديلات اللغوية المقترحة ، وقد تم اعتماد معيار اتفاق ٧-٩ من المحكمين على قبول الفقرة، وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات، والملحق (٦) يبين فقرات المقياس بصورته شبه النهائية.

٢- صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) شخصاً، وإيجاد معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس حسب الجدول (4).

وقد تم اعتماد مفتاح تصحيح ادوات الدراسة بحسب الآتي:

تكون سلم الإجابة لمقياس الذكاء الانفعالي ومقياس فاعلية التدريس الإبداعي من خمسة بدائل، بحيث كان سلم الإجابة لكلا المقياسين(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وقد أعطيت للفقرات الإيجابية خمس درجات للإجابة التي تمثل البديل دائماً، وأربع درجات للإجابة التي تمثل البديل غالباً، وثلاث درجات للإجابة التي تمثل البديل أحياناً، ودرجتين للإجابة التي تمثل البديل نادراً، ودرجة واحدة للإجابة التي تمثل البديل إطلاقاً.أما بالنسبة للفقرات السلبية فقد كانت الدرجات معكوسة.

وتراوحت الإجابة على المقياس الأول بين(٦٢-٣١٠)، بينما تراوحت الإجابة على المقيــاس الثــاني بين(٦٠-٣٠٠).

وقد استخدم الباحث المعيار الإحصائي للحكم على متوسط الفقرات إذا كانت متدنية تتراوح قيمة المتوسطات الحسابية بين (1- أقل من 2.33)، ومتوسطة تتراوح قيمتها بين (2.33- 3.66)، وعالية إذا تراوحت قيمتها بين (3.67 – 5.00).

الجدول ٤. معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية التدريس الإبداعي بصورته شبه النهائية

(عدد الفقرات = ٦٠)

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد
1	*0.741	16	*0.738	31	*0.736	46	*0.738
2	*0.742	17	*0.741	32	*0.740	47	*0.740
3	*0.741	18	*0.740	33	*0.737	48	*0.738
4	*0.740	19	*0.739	34	*0.737	49	*0.741
5	*0.737	20	*0.737	35	*0.742	50	*0.740
6	*0.735	21	*0.735	36	*0.737	51	*0.746
7	*0.736	22	*0.738	37	*0.742	52	*0.743

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد
8	0.739*	23	0.737*	38	0.737*	53	0.737*
9	0.737*	24	0.738*	39	0.731*	54	0.736*
10	0.738*	25	0.734*	40	0.740*	55	0.730*
11	0.739*	26	0.737*	41	0.739*	56	0.738*
12	0.740*	27	0.736*	42	0.739*	57	0.737*
13	0.741*	28	0.737*	43	0.737*	58	0.730*
14	0.737*	29	0.738*	44	0.741*	59	0.735*
15	0.740*	30	0.737*	45	0.740*	60	0.737*

يتضح من الجدول (٤) وجود ارتباط دال إحصائياً بين الأداء على الفقرة والدرجة الكلية على مقياس فاعلية التدريس الإبداعي، مما يدلل على تمتع فقرات المقياس بدلالات تمييز مناسبة تسمح باعتماد المقياس للتطبيق على أفراد الدراسة. وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (٦٠) فقرة تم تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية.

ثانياً: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس، بطريقة الإعادة، والثبات بالاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيقه على (٣٠) شخصاً من خارج عينة الدراسة الأصلية. فقد حسب الثبات بطريقة الإعادة بفترة زمنية فاصلة بين مرتي التطبيق للمقياس مدتها أسبوعين، وباستخدام معامل

ارتباط بيرسون، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بالإعادة للمقياس ككل (0.٧٠٧) ، وهي قيمة مقبولة لغايات هذه الدراسة.

كما تم التحقق من قيم معامل كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس فاعلية التدريس الإبداعي كما يوضحه الجدول (٥).

الجدول ٥. معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس فاعلية التدريس الإبداعي

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المعرفة بالمنهاج	8	0.735*
المخرجات التدريسية	7	0.734*
أسلوب التدريس	23	0.750*
الكفاءة المهنية	8	0.762*
الخصائص الشخصية	14	0.728*
الكلي	60	0.743*

رابعاً: متغيرات الدراسة

١- جنس المعلم ونوع المدرسة.

٢- الذكاء الانفعالي، وفاعلية التدريس الإبداعي.

خامساً: إجراءات الدراسة

بعد التأكد من إجراءات الصدق والثبات لأدوات الدراسة تم تطبيق الأدوات على معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت من خلال الإجراءات التالية:

- تم مقابلة كل معلم من معلمي الطلبة الموهوبين، وشرح أهداف الدراسة لهم.

– تم توضيح كيفية الإجابة على فقرات المقياسين (مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس فاعلية التدريس الإبداعي) لمعلمي الطلبة الموهوبين، وضرورة اختيار البديل المناسب بما يتناسب معهم.

– تم التأكيد على ضرورة الموضوعية والاستقلالية عند الإجابة على فقرات المقياسين.

– تم إعطاء الوقت الكافي للمعلمين عند الإجابة على فقرات المقياسين.

– تم توزيع المقياسين وجمعها خلال الفترة من تاريخ ٢٠١٤/٩/١ إلى ٢٠١٤/٩/٢٥

سادساً: التحليل الإحصائي

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تفريغ البيانات الواردة في المقاييس، وتحليلها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ كما تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على كل سؤال من أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١- للإجابة عن السؤال الأول والثاني: تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لقياس مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى فاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت.

٢- للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لدراسة العلاقة بين مهارات الذكاء الانفعالي ومستوى فاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت.

٣- للإجابة على السؤالين الرابع والخامس: تم استخدام اختبار "ت" (Tow Sample T. Test) ، لدراسة أثر كل من جنس المعلم، ونوع المدرسة سواءً على مهارات الذكاء الانفعالي؛ أو على مستوى فاعلية التدريس الإبداعي لمعلمي الطلبة الموهوبين في الكويت.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت، وسوف تعرض نتائج الدراسة فيما يلي وفقاً لأسئلة الدراسة::

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لفقرات كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي؛ مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، والجداول (٦-١٢) توضح ذلك.

جدول٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الوعي الانفعالي الذاتي مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
1	أستطيع التعرف على المواقف التي تثير انفعالاتي	4.60	0.686	0.92	عالية
2	أستطيع أن أعبر عن انفعالاتي الايجابية بسهولة	4.55	0.748	0.91	عالية
9	العواطف هي أحد الأشياء التي تجعل لحياتي قيمة	4.53	0.756	0.906	عالية
6	أعبر عن انفعالاتي وعواطفي بشكل جيد	4.51	0.664	0.902	عالية
10	بإمكاني التعرف على مشاعر طلبتي من خلال نبرات صوتهم	4.51	0.751	0.902	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
7	أشعر بالتفاؤل بصفة عامة تجاه مستقبلي	4.48	0.808	0.896	عالية
8	أمتلك درجة عالية من الاتزان الانفعالي	4.46	0.806	0.892	عالية
3	لدى قدرة على التفاعل مع مشاعر الآخرين بسهولة	4.41	0.764	0.882	عالية
4	أشعر بالتفاؤل تجاه التحديات التي تواجهني	4.36	0.908	0.872	عالية
5	أستطيع التعبير عن مشاعر الحزن والفرح التي تنتابني بسهولة	4.18	0.866	0.836	عالية

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الوعي الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بالوعي الانفعالي الذاتي؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٤.١٨-٤.٦٠)، وبأهمية نسبية تتراوح بين (٠.٨٣٦-٠.٩٢)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " أستطيع التعرف على المواقف التي تثير انفعالاتي" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " أستطيع التعبير عن مشاعر الحزن والفرح التي تنتابني بسهولة" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد الوعي الانفعالي الذاتي.

جدول٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الضبط الانفعالي الذاتي مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
1	أستطيع تغيير انفعالاتي بتغير الموقف	4.48	0.801	0.896	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
6	أكون هادئاً عادة في المواقف الصعبة	4.45	0.889	0.890	عالية
7	أستخدم انفعالاتي الإيجابية عند تدريسي لطلبتي	4.44	0.754	0.888	عالية
4	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه	4.43	0.882	0.886	عالية
5	عندما يكون مزاجي متكدراً أذهب إلى صديق لمحاولة تعديله	4.30	1.055	0.860	عالية
2	لدي القدرة على التحكم بعواطفي تجاه أي موقف	4.12	0.981	0.824	عالية
3	أغضب سريعاً إذا ضايقني الطلبة بأسئلتهم	3.98	1.33	0.796	عالية

يتبين من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الضبط الانفعالي لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بالضبط الانفعالي الذاتي؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٣.٩٨-٤.٤٨)، وبأهمية نسبية تتراوح بين (٠.٧٩٦-٠.٨٩٦)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " أستطيع تغيير انفعالاتي بتغير الموقف " بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " أغضب سريعاً إذا ضايقني الطلبة بأسئلتهم" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد الوعي الانفعالي الذاتي.

جدول٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الشعور بالانجاز مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٧	عندما أكون في مزاج جيد يساعدني ذلك على حل المشكلات التي تواجهني مع طلبتي	٤.٥٠	٠.٧٧٦	٠.٩٠	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٢	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في عملي	٤.٤٧	٠.٦٨٦	٠.٨٩٤	عالية
١	أساعد طلبتي على الشعور بشكل أفضل عندما يكونوا منزعجين	٤.٣٨	٠.٧٤٦	٠.٨٧٦	عالية
٨	أمتلك القدرة على حل مشكلات طلبتي الانفعالية	٤.٣٧	٢.٢٦٩	٠.٨٧٤	عالية
٩	أستثير مشاعر الطلبة الإيجابية أثناء عملي	٤.٣٧	٠.٩٠٣	٠.٨٧٤	عالية
٤	أمتلك تأثيراً قوياً في توجيه سلوك طلبتي الانفعالية	٤.٣٦	٠.٧٥٧	٠.٨٧٢	عالية
٦	تساعدني عواطفي على تقديم أفكار جديدة في عملي	٤.٣٤	٠.٨٣٥	٠.٨٦٨	عالية
٥	لمشاعر الطلبة تأثير قوي عليّ داخل الحصة	٤.٢٩	٠.٩١٨	٠.٨٥٨	عالية
٣	لعواطفي تأثير كبير علي عندما أقوم بإنجاز أعمالي	٤.٢٤	٠.٨٦٥	٠.٨٤٨	عالية

يتبين من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الشعور بالانجاز لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بالشعور بالانجاز؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٤.٢٤-٤.٥٠)، وبأهمية نسبية تتراوح بين (٠.٨٤٨-٠.٩٠)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " عندما أكون في مزاج جيد يساعدني ذلك على حل المشكلات التي تواجهني مع طلبتي" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " لعواطفي تأثير كبير علي عندما أقوم بإنجاز أعمالي" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد الشعور بالانجاز.

جدول٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الوعي الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
١١	أشعر بالارتياح تجاه الزملاء المتفائلين	٤.٥٧	٠.٧٧٣	٠.٩١٤	عالية
٥	أميل لسرد الأحداث الإيجابية لطلبتي ليستمتع بها طلبتي	٤.٤٩	٠.٨١٤	٠.٨٩٨	عالية
٦	أستطيع فهم ما يبديه طلبتي من انفعالات وإيماءات	٤.٦٠	٠.٧٤٢	٠.٩٢	عالية
٤	من الصعب علي أن اعترف بخطأي أمام الآخرين	٤.٤٠	٠.٩٧١	٠.٨٨	عالية
٨	أبتعد عن العبارات التي تثير مشاعر الطلبة السلبية	٤.٣٨	٠.٨٨٢	٠.٨٧٦	عالية
٢	لدي القدرة في التأثير الإيجابي على الآخرين	٤.٣٦	٠.٩٢٥	٠.٨٧٢	عالية
٧	أحب أن أشارك طلبتي في انفعالاتهم	٤.٣١	٠.٧٨٥	٠.٨٦٢	عالية
١٠	أستطيع الشعور بمشكلات طلبتي الانفعالية حتى ولو أخفوها عني	٤.٢٩	٠.٨٩٨	٠.٨٥٨	عالية
٣	أقلق كثيراً من مشاعر الآخرين السلبية	٤.٢٨	١.٠٤	٠.٨٥٦	عالية
٩	أشعر بالضيق عند مواجهة طالب عصبي	٤.١٤	١.١٢	٠.٨٢٨	عالية
١	يصفني زملائي في العمل بالحساسية الانفعالية	٤.١٢	١.٢٢	٠.٨٢٤	عالية

يتبين من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الوعي الاجتماعي لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بالوعي

الاجتماعي؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٤.١٢-٤.٥٧)، وبأهمية نسبية تتراوح بين (٠.٨٢٤-٠.٩١٤)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " أشعر بالارتياح تجاه الزملاء المتفائلين" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " يصفني زملائي في العمل بالحساسية الانفعالية" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد الوعي الاجتماعي.

جدول١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الإدارة الذاتية مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٨	لا استمتع عند مواجهتي للتحديات في حياتي	٤.٥٨	٠.٧٩١	٠.٩١٦	عالية
٧	لا تؤثر الضغوط الحياتية على أدائي لعملي	٤.٥٦	٠.٧٦٨	٠.٩١٢	عالية
٢	لمشاعري دوراً كبيراً في اتخاذي لقراراتي المستقبلية	٤.٥٥	٠.٧٨١	٠.٩١٠	عالية
٤	أميل لتجنب الشعور السيئ لأنه لن يستمر بكل الأحوال	٤.٤٤	٠.٧٨٧	٠.٨٨٨	عالية
٥	أستطيع التحكم بانفعالاتي أمام الآخرين	٤.٤٢	٠.٧٩١	٠.٨٨٤	عالية
٦	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة باتخاذ قراراتي	٤.٣٦	٠.٩٢٩	٠.٨٧٢	عالية
٣	لا أغضب عندما أسمع ألفاظ تسيء لي من قبل زملائي أو طلبتي	٤.١٩	١.١٥	٠.٨٣٨	عالية
١	أصبح دفاعياً عندما ينتقدني طلبتي أو زملائي	٤.١٨	١.٠٩	٠.٨٣٦	عالية

يتبين من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الإدارة الذاتية لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بالإدارة الذاتية؛

حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٤.١٨-٤.٥٥)، وبأهمية نسبية تتـــراوح بين (٠.٨٣٦-٠.٩١٦)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " لا استمتع عند مواجهتي للتحديات في حياتي" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص علـــى " أصبح دفاعياً عندما ينتقدني طلبتي أو زملائي" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد الإدارة الذاتية.

جدول١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التعاطف مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٤	أشعر بالشفقة عند سماع مشاعر الآخرين الحزينة	٤.٥٦	٠.٧١٣	٠.٩٣	عالية
٦	أشعر بالشفقة عن سماع مشكلات طلبتي الحزينة	٤.٤٩	٠.٨٥٠	٠.٨٩٨	عالية
٣	أتأثر كثيراً عندما يخبرني طالب بحدث مهم في حياته	٤.٤٤	٠.٧٣٤	٠.٨٨٨	عالية
٢	أحرص على الاستماع لمشكلات طلبتي الانفعالية	٤.٣٢	٠.٩٧٥	٠.٨٨٦	عالية
١	أشعر بالارتياح عند التعامل مع الزملاء والطلبة العاطفيين	٤.٢٥	٠.٨٥٠	٠.٨٥٠	عالية
٥	يبقى يومي سيئاً عند تعرضي لموقف انفعالي حزين	٤.٢٣	٠.٨٨٥	٠.٨٤٦	عالية

يتبين من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لفقـــرات بعـــد التعـــاطف لمعلمـــي الطلبـــة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بنمط التعـــاطف؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين (٤.٢٣-٤.٥٦)، وبأهمية نسبية تتـــراوح بـــــــــــــــــــــــــــــــــين

(٠.٨٤٦-٠.٩٣)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " لا أشعر بالشفقة عند سماع مشاعر الآخرين الحزينة" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " يبقى يومي سيئاً عند تعرضي لموقف انفعالي حزين" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد التعاطف.

جدول١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الثقة بالنفس مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٤	أشعر بأنني أمتلك تأثير لشخصيتي على الآخرين	٤.٦٦	٠.٦٣٠	٠.٩٣٢	عالية
٥	أستطيع التحدث عن مواقفي تجاه بعض القضايا حتى لو تناقضت مع آراء الآخرين	٤.٦٥	٠.٦٣٣	٠.٩٣٠	عالية
٣	أنا قادر على عرض نفسي أمام الآخرين بثقة وقوة وترك انطبع جيد لديهم	٤.٦٤	٠.٦١٨	٠.٩٢٨	عالية
١	أشعر بالثقة في العمل دون حاجة إلى إشراف علي في عملي	٤.٦٠	٠.٧٤٣	٠.٩٢٠	عالية
٦	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف التي تواجهني	٤.٥٥	٠.٦٧٨	٠.٩١٠	عالية
٨	أستطيع التفكير بقوة عندما أتعرض لموقف صعب	٤.٥٣	٠.٧٥٦	٠.٩٠٦	عالية
٢	أعتقد أنني الأكثر القدرة على النجاح في عملي	٤.٥٢	٠.٧٠٨	٠.٩٠٤	عالية
١٠	أنا دائماً منفتح للتغيير في حياتي	٤.٥٠	٠.٨٤٤	٠.٩٠	عالية
١١	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن	٤.٤٢	٠.٨٢٨	٠.٨٨٤	عالية
٧	أفعل ما بوسعي عندما أتعرض للضغوط في العمل	٤.٤٠	٠.٨٨٠	٠.٨٨٠	عالية
٩	أشعر بالذنب عند عملي لأحداث سيئة في الماضي	٤.٢٨	٠.٩٥٣	٠.٨٥٦	عالية

يتبين من الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الثقة بـــالنفس لمعلمـــي الطلبـــة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بثقـــة بأنفـــسهم؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٤.٢٨-٤.٦٦)، وبأهمية نسبية تتـــراوح بين (٠.٨٦٥-٠.٩٣٢)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " أشعر بأنني أمتلك تـأثير لشخصيتي علـى الآخرين" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " أشعر بالذنب عند عملي لأحداث سيئة في الماضي" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد الثقة بالنفس.

السؤال الثاني: ما مستوى فاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لفقرات كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية التدريس الإبداعي؛ مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، والجـــداول مـــن (١٣-١٧) توضح ذلك.

جدول١٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المعرفة بالمنهاج مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٣	أعمل على تحديد المفاهيم الهامـــة فـــي المـــادة الدراسية	٤.٦٩	٠.٦٣٠	٠.٩٣٨	عالية
١	أعرض مفاهيم معمقة من المادة الدراسية ويربط المفاهيم بعضها ببعض	٤.٦٨	٠.٦٠٦	٠.٩٣٦	عالية
٨	أتقن تفصيلات المادة الدراسية	٤.٦٤	٠.٦٥٠	٠.٩٢٨	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٥	أركز على توظيف المهمات التعليمية على شكل نشاطات واضحة للطلبة	٤.٥٢	٠.٧٤٣	٠.٨٥٠	عالية
٤	أقدم دائماً تفسيرات واضحة للمفاهيم الخاصة بالمادة	٤.٥٢	٠.٧٣٦	٠.٨٥٠	عالية
٧	أسعى لتكييف المحتوى الدراسي ليقيس مهارات التفكير الإبداعي	٤.٥١	٠.٧٢٢	٠.٩٠٢	عالية
٦	أحرص على جعل اتجاهات الطلبة إيجابية تجاه المنهاج	٤.٤٨	٠.٨٠٨	٠.٨٩٦	عالية
٢	تعكس الخطط المسبقة التي أعدها ممارستي وتطبيقاتي العملية داخل الصف	٤.٤٦	٠.٧٣٥	٠.٨٩٢	عالية

يتبين من الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد المعرفة بالمنهاج لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بمعرفة واضحة بالمناهج التي يدرسونها؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٤.٤٦-٤.٦٨)، وبأهمية نسبية تتراوح بين (٠.٨٩٢-٠.٩٣٨)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " أعرض مفاهيم معمقة من المادة الدراسية ويربط المفاهيم بعضها ببعض" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " تعكس الخطط المسبقة التي أعدها ممارستي وتطبيقاتي العملية داخل الصف" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد المعرفة بالمنهاج.

جدول١٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المخرجات التدريسية مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٤	أنفذ المخرجات التعليمية التي تعكس ماذا سيتعلم الطلبة وليس ماذا تعلموا	٤.٦٤	٠.٦١٠	٠.٩٢٨	عالية
١	أراعي بدقة المخرجات التعليمية أثناء التدريس	٤.٥٧	٠.٧٦٠	٠.٩١٤	عالية
٢	جميع المخرجات التعليمية واضحة وتعكس ممارسته التدريسية	٤.٥٣	٠.٧٤٩	٠.٩٠٦	عالية
٧	تناسب المخرجات التعليمة التي اخططها تقسيم الطلبة إلى مجموعات أثناء تعلمهم	٤.٥٢	٠.٧٦٩	٠.٩٠٤	عالية
٣	تعكس أنماط التعلم لدي، المخرجات التعليمية للمادة الدراسية	٤.٥٠	٠.٧٨٧	٠.٩٠	عالية
٦	تعكس المخرجات التعليمية التي انفذها مهارات الاتصال الاجتماعي بين الطلبة	٤.٣٤	٠.٧٧٢	٠.٨٦٨	عالية
٥	تعكس المخرجات التعليمية التي أطبقها الفهم العميق للمفاهيم الخاصة بالمادة الدراسية	٤.٣٣	٠.٧٩٧	٠.٨٦٦	عالية

يتبين من الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد المخرجات التدريسية لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بمعرفة

واضحة بالمخرجات التعليمية لطلبتهم؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين (٤.٣٣-٤.٦٤)، وبأهمية نسبية تتراوح بين (٠.٨٦٦-٠.٩٢٨)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " أنفذ المخرجات التعليمية التي تعكس ماذا سيتعلم الطلبة وليس ماذا تعلموا" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " تعكس المخرجات التعليمية التي أطبقها الفهم العميق للمفاهيم الخاصة بالمادة الدراسية" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد المخرجات التدريسية.

جدول١٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد أسلوب التدريس مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٤	أوظف خبرته العملية أثناء التدريس	٤.٧٠	٠.٥٨٤	٠.٩٤	عالية
٣	أطرح أسئلة تعكس مستويات الطلبة	٤.٦٨	٠.٦٦٤	٠.٩٣٦	عالية
١٩	أسعى إلى تطوير المهارات المعرفية لدى الطلبة	٤.٦٧	٠.٦١٠	٠.٩٣٤	عالية
٨	أحرص على توفير خبرات تعليمية منهجية أكثر اتساعًا (عمقًا) لحفز الموهوبين على التعلم	٤.٦٦	٠.٥٨٨	٠.٩٣٢	عالية
٢	قادر على جذب اهتمام الطلبة أثناء التدريس	٤.٦٥	٠٦٠٠	٠.٩٣٠	عالية
٧	أراعي حاجات الطلبة المتعددة أثناء التدريس	٤.٦٤	٠.٥٥٩	٠.٩٢٨	عالية
١٧	أحرص على جعل الطلبة مندمجين في مهمات تعليمية معظم الوقت	٤.٦٣	٠.٦٠٤	٠.٩٢٦	عالية
٢١	أجيب على أسئلة الطلبة بدقة وأقدم التغذية الراجعة المناسبة	٤.٦٢	٠.٥٨٩	٠.٩٢٤	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
١	أهتم بالحصول على مصادر المعلومات التي تنمي تعلم الطلبة	٤.٦٠	٠.٦٤١	٠.٩٢٠	عالية
١٣	أعمل على إثارة دافعية الطلبة ليكونوا منتجين بشكل فعال	٤.٥٩	٠.٦٦٦	٠.٩١٨	عالية
٩	أحرص على توفير خبرات تعليمية منهجية أكثر اتساعًا (عمقًا) لحفز الموهوبين على التعلم	٤.٥٩	٠.٦٤٣	٠.٩١٨	عالية
٢٠	أركز على الطلاقة والمرونة والطلاقة أثناء التدريس	٤.٥٨	٠.٦٢٠	٠.٩١٦	عالية
١١	أركز على أسلوب حل المشكلات أثناء التدريس	٤.٥٧	٠.٧٢٦	٠.٩١٤	عالية
١٨	أعزز سلوكات الطلبة التعليمية الفريدة	٤.٥٤	٠.٦٨٥	٠.٩٠٨	عالية
١٠	أوفر فرص تعلم ذاتية للطلبة الموهوبين	٤.٥٤	٠.٧٦٢	٠.٩٠٨	عالية
١٢	أعمل على توفير فرص للموهوبين لإظهار قدراتهم الإبداعية أثناء التدريس	٤.٥٢	٠.٧٦٩	٠.٩٠٤	عالية
٦	أقدم للطلبة خبراتي التدريسية خارج غرفة الصف	٤.٥٠	٠.٨٦٢	٠.٩٠	عالية
١٥	أستثمر وقت الطلبة في نشاطات تنمي قدراتهم الذهنية	٤.٤٩	٠.٧٥٠	٠.٨٩٨	عالية
١٤	أتقبل آراء الطلبة وأتفهمهما مهما كانت	٤.٤٩	٠.٧٥٦	٠.٨٩٨	عالية
٢٢	أستخدم ممارسات تربوية حديثة في التدريس	٤.٤٧	٠.٦٥٦	٠.٨٩٤	عالية
١٦	أحرص على جعل الطلبة مندمجين في مهمات	٤.٤٧	٠.٨٦٧	٠.٨٩٤	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
	تعليمية معظم الوقت				
٥	أوسع في المعرفة عند تعلم الطلبة في مجموعات	٤.٤٦	٠.٧٣٥	٠.٨٩٢	عالية
٢٣	أوظف استراتيجيات التفكير الإبداعي في عملية التدريس	٤.٤٥	٠.٧٤١	٠.٨٩	عالية

يتبين من الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد أسلوب التدريس لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بمعرفة واضحة بأساليب التدريس التي تناسب طلبتهم؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٤.٤٥-٤.٧٠)، وبأهمية نسبية تتراوح بين (٠.٨٩-٠.٩٤)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " أوظف خبرته العملية أثناء التدريس" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " أوظف استراتيجيات التفكير الإبداعي في عملية التدريس " بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد أسلوب التدريس.

جدول١٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الكفاءة المهنية مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٨	لدي إلمام واسع بأساليب التعامل مع الطلبة الموهوبين	٤.٦٦	٠.٦٢٨	٠.٩٣٢	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
٧	أحترم القوانين والأنظمة المدرسية	٤.٦٢	٠.٧٣٢	٠.٩٢٤	عالية
٦	أظهر الإخلاص في مهنة التدريس	٤.٦٠	٠.٧٢٢	٠.٩٢٠	عالية
٤	أراعي تعدد الثقافات الخاصة بكل طالب	٤.٥٠	٠.٦٩٤	٠.٩٠	عالية
٢	قادر على تصنيف الطلبة حسب مستوياتهم العقلية	٤.٤٩	٠.٦٧٢	٠.٨٩٨	عالية
٣	أسعى دائماً إلى تطوير النمو المهني لدى الطلبة	٤.٤١	٠.٧٥٨	٠.٨٨٢	عالية
١	لدي معرفة واسعة بميول الطلبة المتعددة	٤.٣٩	٠.٧٦٩	٠.٨٧٨	عالية
٥	أراعي خيارات الطلبة المستقبلية أثناء التدريس	٤.٣٢	٠.٧٥٦	٠.٨٦٤	عالية

يتبين من الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الكفاءة المهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية نسبياً؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بالكفاءة المهنية؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٤.٣٢-٤.٦٦)، وبأهمية نسبية تتراوح بين (٠.٨٦٤-٠.٩٣٢)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " لدي إلمام واسع بأساليب التعامل مع الطلبة الموهوبين" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " أراعي خيارات الطلبة المستقبلية أثناء التدريس" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد الكفاءة المهنية.

جدول١٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الخصائص الشخصية مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لكل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
١١	لدي توقعات عالية لأداء الطلبة	٤.٩٠	٢.٨٤	٠.٩٨	عالية
٩	أحرص على مساعدة الطلبة	٤.٧٨	٠.٥٦٨	٠.٩٥٦	عالية
١	أعرف ماذا أريد بالضبط	٤.٧٥	٠.٥٨٤	٠.٩٥٠	عالية
١٢	أحترم وأقدر الطلبة	٤.٧١	٠.٥٨٩	٠.٩٤٢	عالية
٣	أحرص على احترام الطلبة	٤.٦٩	٠.٥٨٦	٠.٩٣٨	عالية
٢	أمتلك روح الدعابة مع الطلبة	٤.٦٦	٠.٦٨٣	٠.٩٣٢	عالية
١٠	أظهر ميول لمعرفة طلبتي بشكل واضح	٤.٦٥	٠.٦٧١	٠.٩٣٠	عالية
٧	أمتلك مهارات علمية عالية	٤.٦٥	٠.٦٥٧	٠.٩٣٠	عالية
١٤	أمتلك مهارات إصغاء عالية	٤.٦٤	٠.٦٧٣	٠.٩٢٨	عالية
٤	أحرص على تقبل الطلبة	٤.٥٩	٠.٦٦٦	٠.٩١٨	عالية
١٣	أمتلك مهارات اتصال عالية	٤.٥٩	٠.٦٨٨	٠.٩١٨	عالية
٦	حازم في اتخاذ القرارات	٤.٥٣	٠.٧٦٢	٠.٩٠٦	عالية
٨	أختلط مع الطلبة خارج الغرفة الصفية	٤.٤٦	٠.٨٥٥	٠.٨٩٢	عالية
٥	أصدر الأحكام بمعزل عن العواطف	٤.٣٦	٠.٩٧٢	٠.٨٧٢	عالية

يتبين من الجدول (١٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت عالية؛ وهذا مؤشر واضح على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بخصائص شخصية مميزة؛ حيث تراوح متوسط أداء المعلمين على فقرات هذا البعد بين(٤.٣٦-٤.٩٠)، وبأهمية نسبية تتراوح بين (٠.٨٧٢-٠.٩٨)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " لدي توقعات عالية لأداء الطلبة" بالمرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " أصدر الأحكام بمعزل عن العواطف" بالمرتبة الأخيرة لفقرات بعد الخصائص الشخصية.

السؤال الثالث: هل يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥) بين مستوى الذكاء الانفعالي وفاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لإيجاد العلاقة بين أبعاد مقياس فاعلية التدريس الإبداعي والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي، والجدول (١٨) يوضح هذه العلاقة.

جدول ١٨. العلاقة بين أبعاد مقياس فاعلية التدريس الإبداعي ومستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين

أبعاد فاعلية التدريس الإبداعي	الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي
المعرفة بالمنهاج	٠.٦٨٧
المخرجات التدريسية	٠.٧٨٤
أسلوب التعلم	٠.٨٢٠
الكفاءة المهنية	٠.٣٠
الخصائص الشخصية	٠.٦٨٥

الدرجة الكلية	٠.٨١٣

يتبين من الجدول السابق أن هناك علاقة إيجابية بين كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية التدريس الإبداعي والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي، حيث تراوحت هذه العلاقة بين (٠.٣٠-٠.٨٢)، وجميع قيم هذه العلاقة كانت دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي ومقياس فاعلية التدريس الإبداعي (٠.٨١٣)، وهذا يؤشر على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي وفاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت.

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥) لمستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت تعزى لمتغير جنس المعلم ونوع المدرسة؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" (Tow Sample T. Test) ، لدراسة أثر كل من جنس المعلم، ونوع المدرسة على مهارات الذكاء الانفعالي، والجدول (١٩) ، والجدول (٢٠) يوضحان ذلك.

جدول ١٩. الفروق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير جنس المعلم

جنس المعلم	**اختبار ليفين**		**اختبار T.test**				
	قيمة (ف)	**قيمة ألفا**	**قيمة T**	**درجات الحرية**	**قيمة ألفا (٠.٠٥)**	**الفروق في المتوسطات**	**الفروق في الخطأ المعياري**
ذكور	٠.٥٢٨	٠.٤٦٨	٣.٢٢	١٩٨	٠.٠٠٢	٤.٣٠	٠.٠٤٦٦
إناث			٣.٢٢	١٨٩.٢٩	٠.٠٠٢	٤.٥٣	٠.٠٥٤٣

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير جنس المعلم؛ حيث بلغت قيمة " ت "(٣.٢٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ألفا (٠.٠٥)؛ حيث بلغ متوسط أداء المعلمات على مقياس الذكاء الانفعالي (٤.٥٣)، بينما كان متوسط أداء معلمي

الطلبة الموهوبين الذكور(٤.٣٠) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير جنس المعلم؛ لصالح معلمات الطلبة الموهوبين.وللتعرف على الفروق المحتملة في الذكاء الانفعالي تبعاً لنوع المدرسة أجري إختبار–ت ، فكانت النتائج كا في الجدول (٢٠).

جدول ٢٠. الفروق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	اختبار ليفين		اختبار T.test				
	قيمة (ف)	قيمة ألفا	قيمة T	درجات الحرية	قيمة ألفا (٠.٠٥)	الفروق في المتوسطات	الفروق في الخطأ المعياري
حكومية	٢٣.٢٢٧	٠.٠٠٠٠٠	٤.٦٧	١٩٨	٠.٠٠٠	٤.٢٢	٠.٩٦٣
خاصة			٤.٦٧	١٥٠.٢١١	٠.٠٠٠	٤.٥٥	٠.٥٦٢

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير نوع المدرسة؛ حيث بلغت قيمة " ت "(٤.٦٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ألفا (٠.٠٥)؛ حيث بلغ متوسط أداء المعلمين في المدارس الخاصة على مقياس الذكاء الانفعالي (٤.٥٥)، بينما كان متوسط أداء المعلمين في المدارس الحكومية (٤.٢٢) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي تبعاً لنوع المدرسة؛ لصالح معلمي الطلبة الموهوبين في المدارس الخاصة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) لمستوى فاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت تعزى لمتغير جنس المعلم ونوع المدرسة؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" (two Sample T. Test) ، لدراسة أثر

كل من جنس المعلم، ونوع المدرسة على فاعلية التدريس الإبداعي، والجدول (٢١) ، والجدول (٢٢) يوضحان ذلك.

جدول ٢١. الفروق في فاعلية التدريس الإبداعي تبعاً لمتغير جنس المعلم

جنس المعلم	اختبار ليفين		اختبار T.test				
	قيمة (ف)	قيمة ألفا	قيمة T	درجات الحرية	قيمة ألفا (٠.٠٥)	الفروق في المتوسطات	الفروق في الخطأ المعياري
ذكور	٠.٠٩٤	٠.٧٥٩	١.٨٥	١٩٨	٠.٠٦٦	٤.٥٢	٠.٠٤١٣
إناث			١.٨٥	١٨٩.٨٦٣	٠.٠٦٧	٤.٦٤	٠.٠٤٧٨

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التدريس الإبداعي تبعاً لمتغير جنس المعلم؛ حيث بلغت قيمة " ت "(١.٨٥) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ألفا (٠.٠٥)؛ حيث بلغ متوسط أداء المعلمين الذكور على مقياس فاعلية التدريس الإبداعي (٤.٥٢)، بينما كان متوسط أداء المعلمات (٤.٦٤) .

ولبيان الفروق في فاعلية التدريس الابداعي تبعاً لنوع المدرسة، أجري اختبار – ت فكانت النتائج كما في الجدول(٢٢).

جدول ٢٢. الفروق في فاعلية التدريس الإبداعي تبعاً لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	اختبار ليفين		اختبار T.test				
	قيمة (ف)	قيمة ألفا	قيمة T	درجات الحرية	قيمة ألفا (٠.٠٥)	الفروق في المتوسطات	الفروق في الخطأ المعياري
حكومية	١٩.٢١٤	٠.٠٠٠٠٠	٢.٥٨	١٩٨	٠.٠١١	٤.٤٩	٠.٩٦٣
خاصة			٢.٥٨	١٤١.٧٣٠	٠.٠١٥	٤.٦٥	٠.٥٦٢

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التدريس الإبداعي تبعاً لمتغير نوع المدرسة؛ حيث بلغت قيمة " ت "(٢.٥٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ألفا (٠.٠٥)؛ حيث بلغ متوسط أداء المعلمين في المدارس الخاصة على مقياس فاعلية التدريس الإبداعي (٤.٦٥)، بينما كان متوسط أداء المعلمين في المدارس الحكومية (٤.٤٩) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التدريس الإبداعي تبعاً لمتغير نوع المدرسة؛ لصالح معلمي الطلبة الموهوبين في المدارس الخاصة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية التـدريس الإبـداعي لـدى معلمي الطلبة الموهوبين في الكويت. وقد أفرزت هذه الدراسة مجموعة من النتائجالتي يمكن مناقشتها على النحو التالي:

مناقشة نتائج السؤال **الأول:** أشارت نتائج السؤال الأول إلى تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بمـستويات عالية من الذكاء الانفعالي، حيث كانت متوسطات الأداء على جميع فقرات مقياس الـذكاء الانفعـالي عالية ، ويفسر الباحث هذه النتيجة بفضل ما يتلقاه المعلمون من دورات تدريبيـة وبـرامج متقدمـة ساهمت في الارتقاء بجانب الذكاء العاطفي لدى المعلمين، وخاصة مـا تتطلبـه جوانـب التواصـل الاجتماعي والتربويين من سلوكيات خاصة داخل البيئة التعلمية مع هذه الفئة الغير عادية من الطلبـة، والمتمثل بمراعاة المعلمين لاحتياجات الطلبة الانفعالية، وقدرتهم على التعامل معهـا داخـل الغرفـة الصفية، الأمر الذي من شأنه أن يؤثر إيجاباً على أداء الطلبة تحصيلياً وسلوكياً، وهذا النتيجة تـدعمها الكثير من الدراسات من مثل دراسة كل من دانييـل وآخـرون(Daniel, et al, 2013)، ودراسـة برافتون (Broughton, 2004)، والتي أشارت في نتائجها إلى تمتـع معلمـي الطلبـة الموهـوبين بمستويات عالية من مهارات الذكاء الانفعالي، غير أني أوجه لضرورة الاهتمام بتواصـل التـدريب المستمر لمعلمي الطلبة الموهوبين و الأخذ بنتائج أمثال هذه الدراسة وغيرها ؛ وهو ما أشارت عليـه العديد من الدراسات السابقة كدراسة برافتون(Broughton, 2004) على سبيل المثال.

مناقشة نتائج السؤال **الثاني:** دلت نتائج الأداء على هذا السؤال على متوسطات عاليـة علـى جميـع الفقرات لجميع أبعاد مقياس فاعلية التدريس الإبداعي، وهذا يدل على أن معلمي الطلبـة الموهـوبين فاعلون في تدريسهم لطلبتهم، راضون عن أدائهم تجاه طلبتهم داخل وخارج الغرف الـصفية، وهـذا

يؤشر بشكل واضح إلى تمتع معلمي الطلبة الموهوبين من الجنسين، وفي المدارس الحكومية والخاصة بمستوى تدريس إبداعي جيد، وأن هناك رضا من قبل المعلمين أنفسهم عن أدائهم مع الطلبة الموهوبين في الكويت، وهذا يعكس حقيقة مفادها أن معلمي الطلبة الموهوبين حريصون على أداء مهامهم التعليمية بصورة مثلى، وأنهم قادرون على التدريس بصورة إبداعية داخل الصفوف للمهام التعليمية المتعددة التي يقومون بها، وان جوانب الاهتمام والاعداد والتدريب بالمعلم في دولة الكويت ومن قبل وزارة التربية والتعليم لا تميز بين المعلمين في جانبها الحكومي أم الخاص، فالكل سيان في الرقابة والمتابعةوالتدريب، وخاصة ما يتم توفيره من قبل الإدارات التعليميةمن إمكانات مادية وحوافز تشجيعية للمعلمين بمختلف مواقعهم.

مناقشة نتائج السؤال **الثالث:** دلت نتائج هذا السؤال على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي وفاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في دولة الكويت؛ حيث بلغت قيمة العلاقة بين الدرجة الكلية للمقياسين (٠.٨١٣)، كما دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين أداء الأفراد على كل بعد من أبعاد فاعلية التدريس الإبداعي والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي، وهذا يشير بوضوح إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين الذين يتمتعون بفاعلية تدريس إبداعي بالضرورة يتمتعون بمهارات ذكاء انفعالي عالي، وان العلاقة بين فاعلية التدريس الإبداعي والذكاء الانفعالي إيجابية، هذه النتيجة تدعمها الكثير من الدراسات السابقة من مثل دراسة رامانا (Ramana, 2013)، ودراسة كابل (Kvapil, 2007)، فالمعلمين الموهوبين الذين يتمتعون بمستوى ذكاء انفعالي هم أكثر من غيرهم قدرةً على أداء مهامهم التدريسية بصورة إبداعية.

مناقشة نتائج السؤال **الرابع:** دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الذكاء الانفعالي تعزى لجنس المعلم لصالح المعلمات الإناث، وهذا يشير إلى أن معلمات الطلبة الموهوبين هم أكثر تمتعاً بمستويات ذكاء انفعالي أكثر من المعلمين الذكور، هذه النتيجة تنسجم مع

نتيجة دراسة تيري ونوكلايين(Tirri & Nokelainen, 2007)، بأن المعلمات أكثر حساسية انفعالية من المعلمين، لكنها تتعارض مع دراسة أرميو(Aremu, 2012)، وهذا التعارض يمكن تفسيره من قبل الباحث بطبيعة الفروق الثقافية بين المجتمعات المتعددة، فالمجتمعات العربية بشكل عام تنشأ الفتيات وتتعامل معهن على أساس أنهن أكثر عاطفة من الذكور، وأنهن ميالات لممارسة هذه العواطف عند تعاملهم في البيئات المختلفة، وهذا بالطبع تدعمه بعض النظريات النفسية الحديثة والتي تفيد بوجود فروق في العواطف بين الذكور والإناث لصالح الإناث، بحيث أن المنطقة المسؤولة عن العواطف في الدماغ لدى الإناث أكبر منها لدى الذكور (الريماوي وآخرون، ٢٠٠٥).

أما بالنسبة للفروق في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير نوع المدرسة فقد دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين لصالح المعلمين من الجنسين في المدارس الخاصة، وهذا يدل على أن القائمين على التعليم في هذه المدارس يولون اهتماماً واضحاً باكتساب المعلمين في مدارسهم لمهارات الذكاء الانفعالي، ويعملون على عقد الدورات التدريبية التي تنمي هذه المهارات.

مناقشة نتائج السؤال **الخامس:** ؟ دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجنس المعلم في فعالية التدريس الإبداعي، وهذا يشير بوضوح إلى تمتع معلمي الطلبة الموهوبين من الجنسين بفاعلية تدريس إبداعي إلى حد ما متقاربة حسب أدائهم على مقياس فاعلية التدريس الإبداعي، لكن بالمقابل دلت نتائج هذه السؤال على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنوع المدرسة في فعالية التدريس الإبداعي لصالح المعلمين في المدارس الخاصة، وهذه نتيجة منطقية إلى حد ما، ويمكن تفسيرها من خلال حرص إدارة كل مدرسة خاصة على إنتقاء أفضل المعلمين من الجنسين للعمل لديها، خصوصاً عند تعامل المعلمين مع الطلبة الموهوبين أو المتفوقين، ويفسر الباحث هذه النتيجة من

خلال إجراء كل لمقابلات، واختبارات للمعلمين قبل تعيينهم في المدارس الخاصة للتأكد من تمــتعهم المعلمين بمهارات تدريس فعالة.

التوصيات

دلت أبرز نتائج هذه الدراسة على تمتع معلمي الطلبة الموهوبين بدولة الكويت بمستويات عالية نسبياً من مهارات الذكاء الانفعالي، وفاعلية التدريس الإبداعي، وعلى وجود علاقــة بــين مــستويات الذكاء الانفعالي وفاعلية التدريس الابداعي، وبناء على هذه النتيجة يوصي الباحث بما يأتي:

١- بناء برامج تدريبية مقننة لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى المعلمين من الجنسين في المــدارس الحكومية في دولة الكويت.

٢- توجيه أنظار التربويين العاملين في برامج الطلبة الموهوبين إلى أهمية الذكاء الانفعالي في تعلّــم وتعليم الطلبة الموهوبين واعتماده كعنصر من عناصر الأهداف التعليمية

٣- بحث العلاقة بين مهارات التدريس الإبداعي وفاعلية التدريس الإبداعي لدى الطلبة في الجامعات الكويتية وربطها بمتغيرات تخصص الطالب، والدرجة العلمية للمدرسين، ونوع الجامعة حكوميــة أو خاصة.

٤- استطلاع آراء التربويين حول تضمين المناهج الدراسية للطلبــة الموهــوبين بمهــارات الــذكاء الانفعالي.

٥- تقييم حاجات الطلبة الانفعالية والتدريسية من وجهة نظر الطلبة الموهوبين أنفسهم في دولة الكويت في المدارس الحكومية.

المراجع

المراجع العربية

جروان، فتحي (١٩٩٨). **الموهبة والتفوق والإبداع**، دار الكتاب الجامعي: الأمارات العربية المتحدة.

الخطيب، جمال، وآخرون (٢٠٠٧). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، دار الفكر: عمان.

الدهمشي، عامر (٢٠٠٧). **دليل الطلبة والعاملون في التربية الخاصة**، دار الفكر: عمان.

الريماوي محمد وآخرون (٢٠٠٥). **علم النفس العام**، (ط١)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

السمادوني، السيد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من العلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام، **مجلة عالم التربية**، ٣(١): ٦٣-١٥٢.

الشبلي، رأفت (٢٠١١). **تقييم مدى تلبية الحاجات الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم في مدارس الموهوبين بالأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العيني، ياسر. (٢٠٠٧). **الذكاء العاطفي في الإدارة والقيادة**. (ط١)، دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عوض، منى (٢٠٠٦). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الأزهر- غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية

Abi Samra , N ,(2000) The relationship between emotional intelligence and a academic achievement in eleventh grade Auburn university at Montgomery .**http //:members. Forum city .com**.

Abraham, R. (1999). **Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. Monograph Genetic, Social, and General Psychology Monographs**, 125, 209-227.

Anderson, R.D. (2007). Teaching the theory of evolution in social، intellectual, and pedagogical context. **Science Education**, 91(4): 664-677.

Aremu, A, & Moyosola, J. (2012). Effectiveness of Emotional Intelligence Training in Enhancing Teaching Self Efficacy of Career-frustrated Teachers in Ondo State, Nigeria, **The Canadian Journal of Career Development**, 11(1):18-26.

Baldwin, A. Y., Vialle, W., & Clarke, C. (2000). **Global professionalism and perceptions of teachers of the gifted**. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds) International Handbook of Giftedness and Talent, Second Edition (pp 565-572). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Bamigbade, A. K, (2000). Relationship between career commitment organization commitment and job performance of local government employees: case study of Itesiwaju Atisbo and Saki east local government. Area of Oyo State. **Education and Information Abstracts**, 2000 – 2002 1:100.

Baldwin & Vialle & Clarke. (2000). **Global Professionalism and perception of teachers of the gifted**, International Handbook of giftedness and talent, Oxford, UK, (pp: 565-572).

Bar-On, R. (1988). **The development of a concept of psychological well-being**. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA, US: Academic Press.

Bourey, J. & Miller, A. (2001): Do You Know What Your Emotional Intelligence Is?, **Public Management**, 83 (9): 4-10.

Broughton, Lori, (2004). **Training elements of elementary teachers in social and emotional development of gifted students**, Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A & M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.

Cherniss, C., & Goleman, D. (2000). **Training for emotional intelligence: A model**.In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), the emotionally intelligent workpla ce. San Francisco: Jossey-Bass.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2001). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. **Personality and Individual Differences**, 28(1): 539-561 .

Copley, A. J. (2001). **Creativity in education & learning: A guide for teacher and educators**. London: Koran Page.

Craft, A. (2001). **Little c creativity', in: Craft**, A. Jeffrey, B. and Leibling, M. (eds.) Creativity in education, pp. 45-61 (Continuum, London).

Craft, A. (2002), **Creativity and early years education**, (London, Continuum).

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. NY: Harper Collins Publishers.

Daniel Hernández-Torrano, Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología, Murcia, (2013). Characteristics Leading Teachers to Nominate Secondary Students as Gifted in Spain**. Gifted Child Quarterly, 57(3): 181-196.**

Davis, D. (2006). Gifted children, gifted education. Arizona: Great Potential Press.

Davis, G., & Rimm, S. (2004). **Education of the gifted and talented** (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R, P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes,

N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). **Promoting social and emotional learning**, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. **Gifted Child Quarterly**, 36 (3), 140-146.

Fer, S. (2004). Qualitative evaluation of emotional intelligence in-service program for secondary school teachers. The Qualitative Report, 9, 562-588.

Foote, David. (2002). what's your emotional intelligence. **Computer world**, 35(7): 20-25.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. **American Psychologist**, 56, 218-226 .

Froman, Laura. (2005). **Services provided, services required, and barriers to Services reported by K-12 formally designated teachers of the gifted and talented**, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, College of Education & Behavioral Sciences, School of Special Education.

Gardner, Howard. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**, New York: Basic Books.

George, J. M., (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. **Human Relations**, 53, 1027-1062.

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence** .New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D (1999). The emotionally intelligent worker .**Futurist**, 33 (3): 14 – 19.

Greene, Meredith. (2003). **gifted adolescent social and emotional development: Teacher perceptions and practices**, Retrieved from http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI3095831.

Hart ,Leslie A. (1983). **Human brain and human learning**, Longman Publishing Group ،Language English, ISBN-10 .

Jeffrey, B. (2001). Primary pupil's perspectives and creative learning, Encyclopaideia 9, **Spring** (Italian Journal).

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain and Education, 1(1):3-10.

Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005).**Competitions for Talented Kids**. Waco, TX: Prufrock Press.

Kavpil, Leslie. (2007). **The impact of emotional intelligence on the academic performance of at- risk high school students**, Presented to the School of Graduate Studies of the University of the Incarnate Word in Partial Fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.

Kelly, K. R., & Moon, S. M. (1998). **Personal and social talents**. Phi Delta Kappan, 79, 743٧٤٦ .

LeDoux, J. (1998). **The Emotional Brain**. Weidenfeld and Nicholson, London.

Linnenbrink, R., & Pintrich, (2000). **Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognitio**n. In C .Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance. (p195-222). San Diego, CA: Academic Press.

Maker, C. J. (2005). The discover Project: Improving assessment and curriculum for diverse gifted learners (RM05206). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Maria Fátima Morais & Ivete Azevedo. (2011). what is a Creative Teacher and what is a Creative Pupil? Perceptions of Teachers. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 12(1): 330-339.

Mayer. J. D & Salovey .P (1997). **What is emotional Intelligence**, In Salovey, P sluyter. D. I. et al, (Ed) Emotional development and motional intelligence. Educational implications. New York. Basic Books .Inc, PP 1 – 34.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT. **Emotion**, 2 (3): 97–105.

Munro, J. (2005). **Building the capacity for professional learning: A key component of the knowledge of effective school leaders in the Twenty-first Century**. Research report commissioned and published by National College for School Leadership, in Nottingham, UK.

Munro, J. (2010). **Using the Victorian Essential Learning Standards to differentiate pedagogy for gifted and talented learners**. Paper presented at the 2010 Asia Pacific Conference on Giftedness – Sydney in July 2010.

Munro, J. (2011). **Submission to Victorian Parliamentary Inquiry into the education of gifted and talented students**. An individual submission by Dr John - - Munro. Downloaded from http://www.parliament.vic.gov.au/images/stories/committees/etc/Past_Inquiries/EGTS_Inquiry/Submissions/96_Dr_John_Munro.pdf on 16 May, 2012.

Munro, J. (2012). **The expert knower model as a conceptual tool for understanding gifted and talented knowledge**. Occasional Paper (in press). East Melbourne: Centre for Strategic Education.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). All Our Futures: Creativity, Culture and Education, Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport, Retrieved from **http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf**.

Ng'ang'a, S. I & Otii, L.O. (2013). Constructivism and the Likert Scale on the Perception of Teaching/Learning Creativity at the University Level, **Journal of Sociological Research**. 4(1): 19-48.

Needham, V. (2012). Primary teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education. **APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education**, 17(1): 1-18.

Noriah Mohd. Ishak, I. Piet Iskandar, Ridzauddin Ramli. (2010). Emotional intelligence of Malaysian teachers: a comparative study on teachers in daily and residential schools. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 9 (1): 604-612.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J., & Bagby, R.M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. **Personality and individual Differences**, 30, 107-115.

Parrott, W. G., & Spackman, M. P. (2000). **Emotion and memory**. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones. (Eds.), Handbook of Emotions, 2nd edn., (pp. 476–490) Guilford Press: New York.

Perry, C., Ball, I. & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. **Issues in Educational Research**, 14(1): 29-43.

Pfeiffer, S. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. **Roeper review**, 23(3): 138-142.

Ramana, T. V. (2013). Emotional Intelligence and Teacher Effectiveness- An Analysis**. Voice of Research**, 2(2): 18-22.

Reed-Woodard, M.A., & Clarke, R.D. (2000). **Put some feeling into it: emotional intelligence is paramount in a thriving workplace**, Black Enterprise, 2000, 30, 68-9.

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction .**Preventing School Failure**, 52(2), 31–47 .

Sadowski, M. (1998**). Program fostering emotional intelligence show promise omen practitioners see critical needs being met by social and emotional urriculum**. Harvard Education Letter, November / December,1998.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). **Emotional intelligence Imagination**, Cognition and Personality, 9, 185±211.

- Salovey, P. Sluyter. D. (1997) **Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications**, Scrantan, Pennsylvania, U.S.A..: Basic Book.

Shapiro, D. L. (2001). A negotiator's guide to emotions: Four "laws" to effective practice. **Dispute Resolution Magazine**, 7(2): 3–8.

Schutz, P.A., & Lanehart, S. J. (2002). Introduction: Emotions in education. **Educational Psychologist**, 37, 67-68 .

Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D. A., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children, **E-Journal of Applied Psychology**, 2(2), 30-37.

Schutz, P. A., & Lanehart, S. J. (2002). Introduction: Emotions in education. **Educational Psychologist**, 37, 67-68 .

Silverman, L. K. (1997-2004). Characteristics of giftedness scale: A review of the literature. Retrieved from the World Wide Web: **www.gifteddevelopment.com/Articles/Characteristics_Scale.htm**.

Sutton, R.E. & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. Educational Psychology Review, 15(4): 320-327.

Tahir Mehmood, Saba Qasim, Rabbia Azam. (2013). Impact of Emotional Intelligence on the Performance of University Teachers, **International Journal of Humanities and Social Science**. 3 (18):300-307.

Tirri, K. & Nokelainen, P. (2007). Comparison of Academically Average and Gifted Students Self-Rated Ethical Sensitivity and Emotional Intelligence. **Educational Research and Evaluation**, 13 (6): 587-601.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest. Available : **www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html**.

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). **Differentiation in practice: A**

resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12. Alexandria, VA: ASCD .

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N،.Renzulli, J. S., Purcell, J،.Leppien, J., & Burns, D. (2002).**The parallel curriculum: A designto develop potential and challenge high-ability learners**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Ugur, S (2004). About Creativity, Giftedness, and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom, **Roeper Review**, 26(4): 216-222.

Van Dillen, L.F., & Koole, L. (2007). Clearing the mind: A working memory model of distraction from negative mood. **Emotion**, 7(4): 715-723.

Van Tassel - Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. **Theory Into Practice**, 44(3), 211–217.

Van Tassel - Baska, J. (2002). Implementing innovative curricular and instructional practices in classrooms and schools. In J. VanTassel-Baska and C. Little (Eds.) Content-based curriculum for high ability learners, (pp. 355-375). Waco, TX: Prufrock Press.

Weare, K. (2004). **Developing the emotionally literate school**. London: Sage.

Winters, C. (2003). Emotion, neurobiological learning and classroom instruction. **Research Journal of Philosophy and Social Science**8(2):, 23-34.

الملاحق

ملحق (١)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته الأولية

بطاقة تحكيم مقياس الذكاء الانفعالي

جامعة البلقاء التطبيقية

كليـــــــة الأميرة عالية

قسم التربية الخاصة

حضرة الدكتور..............................المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان : **الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين**، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بصياغة (٦٢) فقرة موزعة على سبعة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: الوعي الانفعالي الذاتي، الضبط الذاتي للانفعالات، الشعور بالانجاز، الوعي الاجتماعي، الإدارة الذاتية، التعاطف، والثقة بالنفس، ويتكون سلم الإجابة للفقرات من (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، ولما تتمتعون به من معرفة وخبرة علمية أرجو التكرم بتحكيم المقياس المرفق من حيث:

- درجة انتماء الفقرة للبعد.
- وضوح الفقرة من الناحية اللغوية.
- مناسبة الفقرة للبيئة.
- إضافة أو حذف أية فقرات ترونها مناسبة

شاكراً ومقدراً تعاونكم

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
الوعي الانفعالي الذاتي Emotional Self Awareness								
١	أستطيع التعرف على المواقف الخاصة التي تثير انفعالاتي							
٢	أستطيع أن أعبر عن انفعالاتي الايجابية تجاه الآخرين بسهولة							
٣	لدى قدرة على التفاعل بسهولة مع مشاعر الآخرين							
٤	أبقى متفائل تجاه التحديات التي تواجهني							
٥	أستطيع التعبير بسهولة عن مشاعر الحزن والفرح التي تنتابني							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
٦	أقدر انفعالاتي وعواطفي بشكل جيد							
٧	أنا متفائل بصفة عامة تجاه مستقبلي							
٨	أشعر بأنني أمتلك درجة عالية من الاتزان الانفعالي							
٩	العواطف واحدة من الأشياء المهمة التي تجعل لحياتي قيمة ما							
١٠	بإمكاني التعرف على مشاعر طلبتي من خلال نبرات صوتهم							
الضبط الذاتي للانفعالات Emotional Self Control								
١١	أستطيع تغيير انفعالاتي							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	عند تغير الموقف							
١٢	لدي القدرة على التحكم بعواطفي تجاه أي موقف							
١٣	أغضب سريعاً إذا ضايقني الطلبة بأسئلتهم							
١٤	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه							
١٥	ألجأ إلى صديق ما عندما يكون مزاجي متكدراً لمحاولة تغييره							
١٦	عادة ما أكون هادئاً في المواقف الصعبة							
١٧	أستخدم انفعالاتي الإيجابية عند تدريسي							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	لطلبتي							
الشعور بالانجاز Feeling of Achievement								
١٨	أساعد طلبتي على الشعور بشكل أفضل عندما يكونوا منزعجين							
١٩	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح في عملي							
٢٠	أتأثر كثيراً بعواطفي عند إنجازي لعمل ما							
٢١	أمتلك تأثيراً قوياً في توجيه سلوك طلبتي الانفعالية							
٢٢	لمشاعر الطلبة تأثيراً قوياً عليّ داخل الحصة							
٢٣	عواطفي تساعدني على تقديم أفكار جديدة في عملي							
٢٤	عندما أكون في مزاج جيد يساعدني ذلك على حل المشكلات التي تواجهني مع طلبتي							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
٢٥	أنا قادر على حل مشكلات طلبتي الانفعالية							
٢٦	أستثير مشاعر الطلبة الإيجابية أثناء أدائي لعملي							
الوعي الاجتماعي Social Awareness								
٢٧	يصفني زملائي في العمل بالحساسية الانفعالية							
٢٨	لدي القدرة في التأثير الإيجابي على الآخرين							
٢٩	أقلق كثيراً من مشاعر الآخرين السلبية							
٣٠	من الصعب علي أن اعترف بخطأي أمام الآخرين							
٣١	أميل لسرد الأحداث الإيجابية لطلبتي ليستمتعوا بها							
٣٢	أستطيع فهم ما يبديه طلبتي من انفعالات							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	وإيماءات							
٣٣	أحب أن أشارك طلبتي في انفعالاتهم							
٣٤	أبتعد عن العبارات التي تثير مشاعر الطلبة السلبية							
٣٥	أشعر بالضيق عند مواجهتي لطالباً عصبياً							
٣٦	أستطيع الشعور بمشكلات طلبتي الانفعالية حتى ولو أخفوها عني							
٣٧	أشعر بالارتياح تجاه زملائي المتفائلون							
الإدارة الذاتية Self Management								
٣٨	أصبح دفاعياً عندما ينتقدني طلبتي أو زملائي							
٣٩	لمشاعري دوراً كبيراً في اتخاذ قراراتي المستقبلية							
٤٠	لا أغضب عندما أسمع							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	ألفاظ تسيء لي من قبل زملائي أو طلبتي							
٤١	أميل لتجنب الشعور السيئ لأنه لن يستمر بكل الأحوال							
٤٢	أستطيع التحكم بشكل جيد بانفعالاتي أمام الآخرين							
٤٣	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة على اتخاذ قراراتي							
٤٤	لا تؤثر الضغوط الحياتية على أدائي لعملي							
٤٥	لا استمتع عند مواجهة التحديات في حياتي العملية							
التعاطف Empathy								
٤٦	أشعر بالارتياح عند تعاملي مع زملائي وطلبتي العاطفيين							
٤٧	أحرص كثيراً على							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	الاستماع لمشكلات طلبتي الانفعالية							
٤٨	أتأثر كثيراً عندما يخبرني طالباً بحدث مهم في حياته							
٤٩	عند سماع مشاعر الآخرين الحزينة أشعر بالشفقة							
٥٠	عند تعرضي لموقف انفعالياً حزيناً يبقى يومي سيئاً							
٥١	عند سماع مشكلات طلبتي الحزينة أشعر بالشفقة							
الثقة بالنفس Self Confidence								
٥٢	أشعر بالثقة عند أدائي لعملي							
٥٣	أعتقد أنني الأكثر القدرة على النجاح في عملي من غيري							
٥٤	أنا قادر على عرض نفسي أمام الآخرين							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	بثقة، وأترك انطباعاً جيداً لديهم							
٥٥	أشعر بأنني أمتلك تأثيراً لشخصيتي على الآخرين							
٥٦	أمتلك القدرة على التحدث عن مواقفي تجاه بعض القضايا حتى لو تناقضت مع آراء الآخرين							
٥٧	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف التي تواجهني							
٥٨	أفعل ما بوسعي عندما أتعرض للضغوط في العمل							
٥٩	أفكر جيداً عند تعرضي لأي موقف صعب							
٦٠	أشعر بالذنب عندما أفكر بالأحداث السيئة الماضية							
٦١	أنا دائماً منفتح للتغيير							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	في حياتي							
٦٢	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد تعرضي لأي موقف حزين							

ملحق (٢)

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
١	عويد سلطان المشعان	أستاذ	جامعة الكويت
٢	موسى محمد الرشيدي	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
٣	طلال باقر العلي	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
٤	ناصر سعود المنيع	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
٥	امثال هادي الحويله	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
٦	فاطمة سلامه عياد	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
٧	فاضل خشاوي	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
٨	صالح شويت السعيدي	أستاذ مساعد	جامعة الكويت

ملحق (٣)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته شبه النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي / عزيزتي

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية التدريس الإبداعي لــدى معلمي الطلبة الموهوبين، لذا يرجى منكم الإجابة على جميع فقــرات هــذا الاســتبيان بكــل أمانــة وموضوعية، علماً بأن إجاباتكم سيتم التعامل معها بسرية تامة، ولن يتم استخدامها إلا لغايــات هــذه الدراسة فقط.

فقرات المقياس

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
١	أستطيع التعرف على المواقف التي تثير انفعالاتي					
٢	أستطيع أن أعبر عن انفعالاتي الايجابية بسهولة					
٣	لدى قدرة على التفاعل مع مشاعر الآخرين بسهولة					
٤	أشعر بالتفاؤل تجاه التحديات التي تواجهني					
٥	أستطيع التعبير عن مشاعر الحزن والفرح التي تنتابني بسهولة					
٦	أعبر عن انفعالاتي وعواطفي بشكل جيد					
٧	أشعر بالتفاؤل بصفة عامة تجاه مستقبلي					
٨	أمتلك درجة عالية من الاتزان الانفعالي					
٩	العواطف هي أحد الأشياء التي تجعل لحياتي قيمة					
١٠	بإمكاني التعرف على مشاعر طلبتي من خلال نبرات صوتهم					
١١	أستطيع تغيير انفعالاتي بتغير الموقف					
١٢	لدي القدرة على التحكم بعواطفي تجاه أي موقف					
١٣	أغضب سريعاً إذا ضايقني الطلبة بأسئلتهم					
١٤	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه					
١٥	عندما يكون مزاجي متكدراً أذهب إلى صديق لمحاولة تغييره					
١٦	أكون هادئاً عادة في المواقف الصعبة					
١٧	أستخدم انفعالاتي الإيجابية عند تدريسي لطلبتي					
١٨	أساعد طلبتي على الشعور بشكل أفضل عندما					

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	يكونوا منزعجين					
١٩	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في عملي					
٢٠	لعواطفي تأثير كبير علي عندما أقوم بإنجاز أعمالي					
٢١	أمتلك تأثيراً قوياً في توجيه سلوك طلبتي الانفعالية					
٢٢	لمشاعر الطلبة تأثير قوي عليّ داخل الحصة					
٢٣	تساعدني عواطفي على تقديم أفكار جديدة في عملي					
٢٤	عندما أكون في مزاج جيد يساعدني ذلك على حل المشكلات التي تواجهني مع طلبتي					
٢٥	أمتلك القدرة على حل مشكلات طلبتي الانفعالية					
٢٦	أستثير مشاعر الطلبة الإيجابية أثناء عملي					
٢٧	يصفني زملائي في العمل بالحساسية الانفعالية					
٢٨	لدي القدرة في التأثير الإيجابي على الآخرين					
٢٩	أقلق كثيراً من مشاعر الآخرين السلبية					
٣٠	من الصعب علي أن اعترف بخطأي أمام الآخرين					
٣١	أميل لسرد الأحداث الإيجابية لطلبتي ليستمتع بها طلبتي					
٣٢	أستطيع فهم ما يبديه طلبتي من انفعالات وإيماءات					
٣٣	أحب أن أشارك طلبتي في انفعالاتهم					
٣٤	أبتعد عن العبارات التي تثير مشاعر الطلبة السلبية					

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
٣٥	أشعر بالضيق عند مواجهة طالب عصبي					
٣٦	أستطيع الشعور بمشكلات طلبتي الانفعالية حتى ولو أخفوها عني					
٣٧	أشعر بالارتياح تجاه الزملاء المتفائلين					
٣٨	أصبح دفاعياً عندما ينتقدني طلبتي أو زملائي					
٣٩	لمشاعري دوراً كبيراً في اتخاذي لقراراتي المستقبلية					
٤٠	لا أغضب عندما أسمع ألفاظ تسيء لي من قبل زملائي أو طلبتي					
٤١	أميل لتجنب الشعور السيئ لأنه لن يستمر بكل الأحوال					
٤٢	أستطيع التحكم بانفعالاتي أمام الآخرين.					
٤٣	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة باتخاذ قراراتي					
٤٤	لا تؤثر الضغوط الحياتية على أدائي لعملي					
٤٥	لا استمتع عند مواجهتي للتحديات في حياتي					
٤٦	أشعر بالارتياح عند التعامل مع الزملاء والطلبة العاطفيين					
٤٧	أحرص على الاستماع لمشكلات طلبتي الانفعالية					
٤٨	أتأثر كثيراً عندما يخبرني طالب بحدث مهم في حياته					
٤٩	أشعر بالشفقة عند سماع مشاعر الآخرين الحزينة					
٥٠	يبقى يومي سيئاً عند تعرضي لموقف انفعالي حزين					
٥١	أشعر بالشفقة عن سماع مشكلات طلبتي الحزينة					

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
٥٢	أشعر بالثقة في العمل دون حاجة إلى إشراف علي في عملي					
٥٣	أعتقد أنني الأكثر القدرة على النجاح في عملي					
٥٤	أنا قادر على عرض نفسي أمام الآخرين بثقة وقوة وترك انطبع جيد لديهم					
٥٥	أشعر بأنني أمتلك تأثير لشخصيتي على الآخرين					
٥٦	أستطيع التحدث عن مواقفي تجاه بعض القضايا حتى لو تناقضت مع آراء الآخرين					
٥٧	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف التي تواجهني					
٥٨	أفعل ما بوسعي عندما أتعرض للضغوط في العمل					
٥٩	أستطيع التفكير بقوة عندما أتعرض لموقف صعب					
٦٠	أشعر بالذنب عند عملي لأحداث سيئة في الماضي					
٦١	أنا دائماً منفتح للتغيير في حياتي					
٦٢	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن					

ملحق (٤)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية

الزميل / المعلم بالمرحلة المتوسطة ....   المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان" **مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة الموهوبين وعلاقته بفاعلية التدريس الإبداعي لديهم في دولة الكويت.**

إذ إن مشاركتك الجادة في الإجابة عن فقرات هذا الاستبيان بكل صدق وموضوعية سيكون له أثر كبير في النتائج التي سيتم التوصل إليها وفي إثراء العملية التربوية، وإن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، لذا يرجى منك الإجابة بأمانة قدر ما يمكنك.

الجزء الأول :

نأمل أخي المعلم وضع علامة (√) في المكان الذي تراه مناسبا :

١- الجنس: أ- ذكر   ب- انثى

٢- نوع المدرسة: أ- حكومية   ب- خاصة

الباحث

الجزء الثاني: مقياس الذكاء الانفعالي

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	الوعي الانفعالي الذاتي **Emotional Self Awareness**					
١	أستطيع التعرف على المواقف التي تثير انفعالاتي					
٢	أستطيع أن أعبر عن انفعالاتي الايجابية بسهولة					
٣	لدى قدرة على التفاعل مع مشاعر الآخرين بسهولة					
٤	أشعر بالتفاؤل تجاه التحديات التي تواجهني					
٥	أستطيع التعبير عن مشاعر الحزن والفرح التي تنتابني بسهولة					
٦	أعبر عن انفعالاتي وعواطفي بشكل جيد					
٧	أشعر بالتفاؤل بصفة عامة تجاه مستقبلي					
٨	أمتلك درجة عالية من الاتزان الانفعالي					
٩	العواطف هي أحد الأشياء التي تجعل لحياتي قيمة					
١٠	بإمكاني التعرف على مشاعر طلبتي من خلال نبرات صوتهم					
	الضبط الذاتي للانفعالات **Emotional Self Control**					
١	أستطيع تغيير انفعالاتي بتغير الموقف					

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
٢	لدي القدرة على التحكم بعواطفي تجاه أي موقف					
٣	أغضب سريعاً إذا ضايقني الطلبة بأسئلتهم					
٤	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه					
٥	عندما يكون مزاجي متكدراً أذهب إلى صديق لمحاولة تغييره					
٦	أكون هادئاً عادة في المواقف الصعبة					
٧	أستخدم انفعالاتي الإيجابية عند تدريسي لطلبتي					
	الشعور بالانجاز **Feeling of Achievement**					
١	أساعد طلبتي على الشعور بشكل أفضل عندما يكونوا منزعجين					
٢	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في عملي					
٣	لعواطفي تأثير كبير علي عندما أقوم بإنجاز أعمالي					
٤	أمتلك تأثيراً قوياً في توجيه سلوك طلبتي الانفعالية					
٥	لمشاعر الطلبة تأثير قوي عليّ داخل الحصة					
٦	تساعدني عواطفي على تقديم أفكار جديدة في عملي					
٧	عندما أكون في مزاج جيد يساعدني ذلك على حل المشكلات التي تواجهني مع طلبتي					

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
٨	أمتلك القدرة على حل مشكلات طلبتي الانفعالية					
٩	أستثير مشاعر الطلبة الإيجابية أثناء عملي					
	الوعي الاجتماعي **Social Awareness**					
١	يصفني زملائي في العمل بالحساسية الانفعالية					
٢	لدي القدرة في التأثير الإيجابي على الآخرين					
٣	أقلق كثيراً من مشاعر الآخرين السلبية					
٤	من الصعب علي أن اعترف بخطأي أمام الآخرين					
٥	أميل لسرد الأحداث الإيجابية لطلبتي ليستمتع بها طلبتي					
٦	أستطيع فهم ما يبديه طلبتي من انفعالات وإيماءات					
٧	أحب أن أشارك طلبتي في انفعالاتهم					
٨	أبتعد عن العبارات التي تثير مشاعر الطلبة السلبية					
٩	أشعر بالضيق عند مواجهة طالب عصبي					
١٠	أستطيع الشعور بمشكلات طلبتي الانفعالية حتى ولو أخفوها عني					
١١	أشعر بالارتياح تجاه الزملاء المتفائلين					
	الإدارة الذاتية **Self Management**					

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
١	أصبح دفاعياً عندما ينتقدني طلبتي أو زملائي					
٢	لمشاعري دوراً كبيراً في اتخاذي لقراراتي المستقبلية					
٣	لا أغضب عندما أسمع ألفاظ تسيء لي من قبل زملائي أو طلبتي					
٤	أميل لتجنب الشعور السيئ لأنه لن يستمر بكل الأحوال					
٥	أستطيع التحكم بانفعالاتي أمام الآخرين.					
٦	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة باتخاذ قراراتي					
٧	لا تؤثر الضغوط الحياتية على أدائي لعملي					
٨	لا استمتع عند مواجهتي للتحديات في حياتي					
	التعاطف Empathy					
١	أشعر بالارتياح عند التعامل مع الزملاء والطلبة العاطفيين					
٢	أحرص على الاستماع لمشكلات طلبتي الانفعالية					
٣	أتأثر كثيراً عندما يخبرني طالب بحدث مهم في حياته					
٤	أشعر بالشفقة عند سماع مشاعر الآخرين الحزينة					
٥	يبقى يومي سيئاً عند تعرضي لموقف انفعالي حزين					
٦	أشعر بالشفقة عن سماع مشكلات طلبتي الحزينة					

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	الثقة بالنفس **Self Confidence**					
١	أشعر بالثقة في العمل دون حاجة إلى إشراف علـــي فـــي عملي					
٢	أعتقد أنني الأكثر القدرة على النجاح في عملي					
٣	أنا قادر على عرض نفسي أمام الآخرين بثقة وقوة وترك انطبع جيد لديهم					
٤	أشعر بأنني أمتلك تأثير لشخصيتي على الآخرين					
٥	أستطيع التحدث عن مواقفي تجاه بعض القضايا حتى لـــو تناقضت مع آراء الآخرين					
٦	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف التي تواجهني					
٧	أفعل ما بوسعي عندما أتعرض للضغوط في العمل					
٨	أستطيع التفكير بقوة عندما أتعرض لموقف صعب					
٩	أشعر بالذنب عند عملي لأحداث سيئة في الماضي					
١٠	أنا دائماً منفتح للتغيير في حياتي					
١١	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن					

ملحق (٥)

مقياس فاعلية التدريس الإبداعي بصورته الأولية

بطاقة تحكيم مقياس فاعلية التدريس الإبداعي

جامعة البلقاء التطبيقية

كليـــــــة الأميرة عالية

قسم التربية الخاصة

حضرة الدكتور.............................المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان : **الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين**، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بصياغة (٦٠) فقرة موزعة على خمسة أبعـــاد لفاعلية التدريس الإبداعي هي: المعرفة بالمنهاج، المخرجات التدريسية، أســـلوب التـــدريس، الكفـــاءة المهنية، والخصائص الشخصية، ويتكون سلم الإجابة للفقرات من(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، ولما تتمتعون به من معرفة وخبرة علمية أرجو التكرم بتحكيم المقياس المرفق من حيث:

- درجة انتماء الفقرة للبعد.
- وضوح الفقرة من الناحية اللغوية.
- مناسبة الفقرة للبيئة.
- إضافة أو حذف أية فقرات ترونها مناسبة

شاكراً ومقدراً تعاونكم

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المعرفة بالمنهاج Knowledge of Content								
١	يعرض مفاهيم معمقة من المادة الدراسية ويربط المفاهيم بعضها ببعض							
٢	تعكس الخطط المسبقة للمعلم ممارسته وتطبيقاته العملية داخل الصف							
٣	يعمل على تحديد المفاهيم الهامة في المادة الدراسية							
٤	يقدم دائماً تفسيرات واضحة للمفاهيم الخاصة بالمادة							
٥	يركز على توظيف المهمات التعليمية على شكل نشاطات واضحة للطلبة							
٦	يحرص على جعل اتجاهات الطلبة إيجابية تجاه المنهاج							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
٧	يسعى لتكييف المحتوى الدراسي ليقيس مهارات التفكير الإبداعي							
٨	يتقن تفصيلات المادة الدراسة							
المخرجات التدريسية Setting Instructional Outcomes								
٩	يراعي بدقة المخرجات التعليمية أثناء تدريسه							
١٠	جميع المخرجات التعليمية واضحة وتعكس ممارسته التدريسية							
١١	تعكس أنماط التعلم لديه المخرجات التعليمية للمادة الدراسية							
١٢	المخرجات التعليمية موضوعة بحيث تعكس ماذا سيتعلم الطلبة وليس ماذا تعلموا							
١٣	تعكس المخرجات التعليمية الفهم العميق للمفاهيم الخاصة بالمادة							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	الدراسية							
١٤	تعكس المخرجات التعليمية مهارات الاتصال الاجتماعي بين الطلبة							
١٥	تناسب المخرجات التعليمة تقسيم الطلبة إلى مجموعات أثناء تعلمهم							
أسلوب التدريس Teaching Style								
١٦	يهتم بالحصول على مصادر المعلومات التي تنمي تعلم الطلبة							
١٧	قادر على جذب اهتمام الطلبة أثناء التدريس							
١٨	يطرح أسئلة تعكس مستويات الطلبة							
١٩	يوظف خبرته العملية أثناء التدريس							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
٢٠	يوسع في المعرفة عند تعلم الطلبة في مجموعات							
٢١	يقدم للطلبة خبراته التدريسية خارج غرفة الصف							
٢٢	يراعي حاجات الطلبة المتعددة أثناء التدريس							
٢٣	يطرح مواضيع تلبي حاجات الطلبة المعرفية							
٢٤	يحرص على توفير خبرات تعليمية منهجية أكثر اتساعًا (عمقًا) لحفز الموهوبين على التعلم							
٢٥	يوفر فرص تعلم ذاتية للطلبة الموهوبين							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
٢٦	يركز على أسلوب حل المشكلات أثناء التدريس							
٢٧	يعمل على توفير فرص للموهوبين لإظهار قدراتهم الإبداعية أثناء التدريس							
٢٨	يعمل على إثارة دافعية الطلبة ليكونوا منتجين بشكل فعال							
٢٩	يتقبل آراء الطلبة ويتفهمهما مهما كانت							
٣٠	يستثمر وقت الطلبة في نشاطات تنمي قدراتهم الذهنية							
٣١	يحرص على جعل							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	الطلبة مندمجين في مهمات تعليمية معظم الوقت							
٣٢	ينظم ويستغل وقت الحصة الصفية بشكل واضح أثناء التدريس							
٣٣	يعزز سلوكات الطلبة التعليمية الفريدة							
٣٤	يسعى إلى تطوير المهارات المعرفية لدى الطلبة							
٣٥	يركز على الطلاقة والمرونة والطلاقة أثناء التدريس							
٣٦	يجيب على أسئلة الطلبة							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	بدقة ويقدم التغذية الراجعة المناسبة							
٣٧	يستخدم ممارسات تربوية حديثة في التدريس							
٣٨	يوظف استراتيجيات التفكير الإبداعي في عملية التدريس							
الكفاءة المهنية Professional Competence								
٣٩	لديه معرفة واسعة بميول الطلبة المتعددة							
٤٠	قادر على تصنيف الطلبة حسب مستوياتهم العقلية							
٤١	يسعى دائماً إلى تطوير							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	النمو المهني لدى الطلبة							
٤٢	يراعي تعدد الثقافات الخاصة بكل طالب							
٤٣	يراعي خيارات الطلبة المستقبلية أثناء التدريس							
٤٤	يظهر الإخلاص في مهنة التدريس							
٤٥	يحترم القوانين والأنظمة المدرسية							
٤٦	لديه إلمام واسع بأساليب التعامل مع الطلبة الموهوبين							
الإدارة الذاتية Self Management								
٤٧	يعرف ماذا يريد بالضبط							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
٤٨	يمتلك روح الدعابة مع الطلبة							
٤٩	يحرص على احترام الطلبة							
٥٠	يحرص على تقبل الطلبة							
٥١	يصدر الأحكام بمعزل عن العواطف							
٥٢	حازم في اتخاذ القرارات							
٥٣	يمتلك مهارات علمية عالية							
٥٤	يختلط مع الطلبة خارج الغرفة الصفية							
٥٥	يحرص على مساعدة							

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	الطلبة							
٥٦	يظهر ميول لمعرفة طلبته بشكل واضح							
٥٧	لديه توقعات عالية لأداء الطلبة							
٥٨	يحترم ويقدر الطلبة							
٥٩	يمتلك مهارات اتصال عالية							
٦٠	يمتلك مهارات إصغاء عالية							

ملحق (٦)

مقياس فاعلية التدريس الإبداعي بصورته شبه النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي / عزيزتي

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية التدريس الإبداعي لدى معلمي الطلبة الموهوبين، لذا يرجى منكم الإجابة على جميع فقرات هذا الاستبيان بكل أمانة وموضوعية، علماً بأن إجاباتكم سيتم التعامل معها بسرية تامة، ولن يتم استخدامها إلا لغايات هذه الدراسة فقط.

فقرات المقياس

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
١	أعرض مفاهيم معمقة من المادة الدراسية ويربط المفاهيم بعضها ببعض					
٢	تعكس الخطط المسبقة التي أعدها ممارستي وتطبيقاتي العملية داخل الصف					
٣	أعمل على تحديد المفاهيم الهامة في المادة الدراسية					
٤	أقدم دائماً تفسيرات واضحة للمفاهيم الخاصة بالمادة					
٥	أركز على توظيف المهمات التعليمية على شكل نشاطات واضحة للطلبة					
٦	أحرص على جعل اتجاهات الطلبة إيجابية تجاه المنهاج					
٧	أسعى لتكييف المحتوى الدراسي ليقيس مهارات التفكير الإبداعي					
٨	أتقن تفصيلات المادة الدراسية					
٩	أراعي بدقة المخرجات التعليمية أثناء التدريس					
١٠	جميع المخرجات التعليمية واضحة وتعكس					

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	ممارسته التدريسية					
١١	تعكس أنماط التعلم لدي، المخرجات التعليمية للمادة الدراسية					
١٢	أنفذ المخرجات التعليمية التي تعكس ماذا سيتعلم الطلبة وليس ماذا تعلموا.					
١٣	تعكس المخرجات التعليمية التي أطبقها الفهم العميق للمفاهيم الخاصة بالمادة الدراسية					
١٤	تعكس المخرجات التعليمية التي انفذها مهارات الاتصال الاجتماعي بين الطلبة					
١٥	تناسب المخرجات التعليمة التي اخططها تقسيم الطلبة إلى مجموعات أثناء تعلمهم					
١٦	أهتم بالحصول على مصادر المعلومات التي تنمي تعلم الطلبة					
١٧	قادر على جذب اهتمام الطلبة أثناء التدريس					
١٨	أطرح أسئلة تعكس مستويات الطلبة					
١٩	أوظف خبرته العملية أثناء التدريس					
٢٠	أوسع في المعرفة عند تعلم الطلبة في مجموعات					

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
٢١	أقدم للطلبة خبراتي التدريسية خارج غرفة الصف					
٢٢	أراعي حاجات الطلبة المتعددة أثناء التدريس					
٢٣	أطرح مواضيع تلبي حاجات الطلبة المعرفية					
٢٤	أحرص على توفير خبرات تعليمية منهجية أكثر اتساعًا (عمقًا) لحفز الموهوبين على التعلم					
٢٥	أوفر فرص تعلم ذاتية للطلبة الموهوبين					
٢٦	أركز على أسلوب حل المشكلات أثناء التدريس					
٢٧	أعمل على توفير فرص للموهوبين لإظهار قدراتهم الإبداعية أثناء التدريس					
٢٨	أعمل على إثارة دافعية الطلبة ليكونوا منتجين بشكل فعال					
٢٩	أتقبل آراء الطلبة وأتفهمهما مهما كانت					
٣٠	أستثمر وقت الطلبة في نشاطات تنمي قدراتهم الذهنية					
٣١	أحرص على جعل الطلبة مندمجين في مهمات تعليمية معظم الوقت					
٣٢	أنظم وأستغل وقت الحصة الصفية بشكل					

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	واضح أثناء التدريس					
٣٣	أعزز سلوكات الطلبة التعليمية الفريدة					
٣٤	أسعى إلى تطوير المهارات المعرفية لدى الطلبة					
٣٥	أركز على الطلاقة والمرونة والطلاقة أثناء التدريس					
٣٦	أجيب على أسئلة الطلبة بدقة وأقدم التغذية الراجعة المناسبة					
٣٧	أستخدم ممارسات تربوية حديثة في التدريس					
٣٨	أوظف استراتيجيات التفكير الإبداعي في عملية التدريس					
٣٩	لدي معرفة واسعة بميول الطلبة المتعددة					
٤٠	قادر على تصنيف الطلبة حسب مستوياتهم العقلية					
٤١	أسعى دائماً إلى تطوير النمو المهني لدى الطلبة					
٤٢	أراعي تعدد الثقافات الخاصة بكل طالب					
٤٣	أراعي خيارات الطلبة المستقبلية أثناء التدريس					
٤٤	أظهر الإخلاص في مهنة التدريس					

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
٤٥	أحترم القوانين والأنظمة المدرسية					
٤٦	لدي إلمام واسع بأساليب التعامل مع الطلبة الموهوبين					
٤٧	أعرف ماذا أريد بالضبط					
٤٨	أمتلك روح الدعابة مع الطلبة					
٤٩	أحرص على احترام الطلبة					
٥٠	أحرص على تقبل الطلبة					
٥١	أصدر الأحكام بمعزل عن العواطف					
٥٢	حازم في اتخاذ القرارات					
٥٣	أمتلك مهارات علمية عالية					
٥٤	أختلط مع الطلبة خارج الغرفة الصفية					
٥٥	أحرص على مساعدة الطلبة					
٥٦	أظهر ميول لمعرفة طلبتي بشكل واضح					
٥٧	لدي توقعات عالية لأداء الطلبة					
٥٨	أحترم ويقدر الطلبة					
٥٩	أمتلك مهارات اتصال عالية					
٦٠	أمتلك مهارات إصغاء عالية					

ملحق (٧)

مقياس فاعلية التدريس الإبداعي بصورته النهائية

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	المعرفة بالمنهاج **Knowledge of Content**					
١	أعرض مفاهيم معمقة من المادة الدراسية ويربط المفاهيم بعضها ببعض					
٢	تعكس الخطط المسبقة التي أعدها ممارستي وتطبيقاتي العملية داخل الصف					
٣	أعمل على تحديد المفاهيم الهامة في المادة الدراسية					
٤	أقدم دائماً تفسيرات واضحة للمفاهيم الخاصة بالمادة					
٥	أركز على توظيف المهمات التعليمية على شكل نشاطات واضحة للطلبة					
٦	أحرص على جعل اتجاهات الطلبة إيجابية تجاه المنهاج					
٧	أسعى لتكييف المحتوى الدراسي ليقيس مهارات التفكير الإبداعي					
٨	أتقن تفصيلات المادة الدراسية					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	المخرجات التدريسية Setting Instructional Outcomes					
١	أراعي بدقة المخرجات التعليمية أثناء التدريس					
٢	جميع المخرجات التعليمية واضحة وتعكس ممارسته التدريسية					
٣	تعكس أنماط التعلم لدي، المخرجات التعليمية للمـــادة الدراسية					
٤	أنفذ المخرجات التعليمية التي تعكـــس مـــاذا ســـيتعلم الطلبة وليس ماذا تعلموا.					
٥	تعكس المخرجات التعليمية التي أطبقها الفهم العميـــق للمفاهيم الخاصة بالمادة الدراسية					
٦	تعكس المخرجات التعليمية التـــي انفـــذها مهـــارات الاتصال الاجتماعي بين الطلبة					
٧	تناسب المخرجات التعليمة التي اخططها تقسيم الطلبة إلى مجموعات أثناء تعلمهم					
	أسلوب التدريس Teaching Style					
١	أهتم بالحصول على مصادر المعلومات التـــي تنمـــي تعلم الطلبة					
٢	قادر على جذب اهتمام الطلبة أثناء التدريس					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
٣	أطرح أسئلة تعكس مستويات الطلبة					
٤	أوظف خبرته العملية أثناء التدريس					
٥	أوسع في المعرفة عند تعلم الطلبة في مجموعات					
٦	أقدم للطلبة خبراتي التدريسية خارج غرفة الصف					
٧	أراعي حاجات الطلبة المتعددة أثناء التدريس					
٨	أطرح مواضيع تلبي حاجات الطلبة المعرفية					
٩	أحرص على توفير خبرات تعليمية منهجية أكثر اتساعًا (عمقًا) لحفز الموهوبين على التعلم					
١٠	أوفر فرص تعلم ذاتية للطلبة الموهوبين					
١١	أركز على أسلوب حل المشكلات أثناء التدريس					
١٢	أعمل على توفير فرص للموهوبين لإظهار قدراتهم الإبداعية أثناء التدريس					
١٣	أعمل على إثارة دافعية الطلبة ليكونوا منتجين بشكل فعال					
١٤	أتقبل آراء الطلبة وأتفهمهما مهما كانت					
١٥	أستثمر وقت الطلبة في نشاطات تنمي قدراتهم الذهنية					
١٦	أحرص على جعل الطلبة مندمجين في مهمات تعليمية معظم الوقت					
١٧	أنظم وأستغل وقت الحصة الصفية بشكل واضح أثناء					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	التدريس					
١٨	أعزز سلوكات الطلبة التعليمية الفريدة					
١٩	أسعى إلى تطوير المهارات المعرفية لدى الطلبة					
٢٠	أركز على الطلاقة والمرونة والطلاقة أثناء التدريس					
٢١	أجيب على أسئلة الطلبة بدقة وأقدم التغذية الراجعة المناسبة					
٢٢	أستخدم ممارسات تربوية حديثة في التدريس					
٢٣	أوظف استراتيجيات التفكير الإبداعي في عملية التدريس					
	الكفاءة المهنية Professional Competence					
١	لدي معرفة واسعة بميول الطلبة المتعددة					
٢	قادر على تصنيف الطلبة حسب مستوياتهم العقلية					
٣	أسعى دائماً إلى تطوير النمو المهني لدى الطلبة					
٤	أراعي تعدد الثقافات الخاصة بكل طالب					
٥	أراعي خيارات الطلبة المستقبلية أثناء التدريس					
٦	أظهر الإخلاص في مهنة التدريس					
٧	أحترم القوانين والأنظمة المدرسية					
٨	لدي إلمام واسع بأساليب التعامل مع الطلبة الموهوبين					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	الخصائص الشخصية Personality Traits					
١	أعرف ماذا أريد بالضبط					
٢	أمتلك روح الدعابة مع الطلبة					
٣	أحرص على احترام الطلبة					
٤	أحرص على تقبل الطلبة					
٥	أصدر الأحكام بمعزل عن العواطف					
٦	حازم في اتخاذ القرارات					
٧	أمتلك مهارات علمية عالية					
٨	أختلط مع الطلبة خارج الغرفة الصفية					
٩	أحرص على مساعدة الطلبة					
١٠	أظهر ميول لمعرفة طلبتي بشكل واضح					
١١	لدي توقعات عالية لأداء الطلبة					
١٢	أحترم ويقدر الطلبة					
١٣	أمتلك مهارات اتصال عالية					
١٤	أمتلك مهارات إصغاء عالية					

ملحق (٨)

خطاب تسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة

EMBASSY OF
THE STATE OF KUWAIT
AMMAN
CULTURAL DIVISION

سفارة دولة الكويت
عمّان
المكتب الثقافي

التاريخ: 20 رجب 1435هـ
الموافق: 19 مايو/ أيار 2014م

لمن يهمه الأمر

يشهد المكتب الثقافي الكويتي لدى المملكة الأردنية الهاشمية بأن الطالب/ بطي فهد حسن العجمي، قد قبل للالتحاق في جامعة البلقاء التطبيقية في برنامج الماجستير في كلية الدراسات العليا بتخصص الموهبة والابداع، اعتباراً من بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/2012م بموجب كتاب عدم الممانعة الصادر من المكتب الثقافي رقم م ث/ د3/ 279/ 301/ 2013م بتاريخ 2013/2/17م، ووفقا للكتاب الصادر من الجامعة رقم 3 ع /1113/6/7 بتاريخ 2014/5/13م فانه بصدد تطبيق ادوات دراسته في دولة الكويت، آملين التكرم بتسهيل مهمته.

وبناءً على طلبه أعطي الإفادة دون أدنى مسؤولية تجاه الغير.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

ع/ رئيس المكتب

د. محمد [illegible]
الملحق الثقافي

هاتف: +962-6-5626637/8 فاكس: +962-6-5659251
ص.ب: (851476) عمان (11185) الأردن بريد الكتروني: KCO_KU@yahoo.com
عنوان: شارع الياسمين، فيلا 44



ملحق (٩)

Abstract

The level of emotional intelligence of the students and teachers of gifted creative teaching effectively relationship they have in the State of Kuwait

By

Batee Fahad Hasan AL- Ajmee

Supervisor

Jamal Abed AL Fattah Al- Assaf

This study aimed to investigate the emotional intelligence and its relation to the effectiveness of creative teaching among teachers of gifted students in Kuwait, And the relationship of each emotional intelligence skills and effectiveness of creative teaching by variables; sex teachers, and school type (government, private), the instruments of this study were applied on all teachers of gifted students in the State of Kuwait's (200) teachers, the instruments were development to measures the levels of skills of emotional intelligence, and the levels of effectiveness of creative teaching among teachers of gifted students.

The results indicated that the teachers of gifted students had high levels of emotional intelligence, and on the existence of a positive relationship between the levels of emotional intelligence and effectiveness of creative teaching among teachers of gifted students, in addition the results indicated there are statistically

significant differences in the levels of emotional intelligence depending on the variable sex of teacher for the benefit of the teacher females, therefore their are statistically significant differences in the levels of emotional intelligence, according to type of school variable for the benefit of teachers in private schools, as study results showed there are no statistically significant differences in the effectiveness of creative teaching according to the sex of teacher variable, and there were statistically significant differences in the effectiveness of creative teaching depending on the type of school variable for the benefit of private schools.

The study came out a set of recommendations for a number of studies that can be conduct for other researchers in the future.

Keywords: teachers of gifted students, emotional intelligence, creative teaching effectiveness.



ملحق (١٠)

Extended Summary

The level of emotional intelligence of the students and teachers of gifted creative teaching effectively relationship they have in the State of Kuwait

By

Batee Fahad Al- Ajmee

Supervisor

Jamal Abed AL Fattah Al- Assaf

This study aimed at knowing the relation between emotional intelligence level and creative teaching effectiveness level of gifted students' teachers in State of Kuwait, and relation of emotional intelligence skills and creative teaching effectiveness are followed by varying of the teacher's gender, school type (government / private), this study is conducted to try to answer the following questions:

1. What the level of emotional intelligence among teachers of gifted students in Kuwait?
2. What is the level of the effectiveness of teaching creative with the teachers of gifted students in Kuwait?

3. Is there a relationship is statistically significant at the level of significant (α = 0.05) between the skills of emotional intelligence and effectiveness of creative teaching to the teachers of gifted students in Kuwait?
4. Is there a statistically significant differences in the significance level (α = 0.05) for the skills of emotional intelligence among teachers of gifted students in Kuwait due to the variable sex teacher and type of school?
5. Is there a statistically significant difference in the significance level (α = 0.05) of the levels of effectiveness creative teaching to the teachers of gifted students in Kuwait due to the variable sex teacher and type of school?

The significance of this study lied in the following:

1. Despite the emotional intelligence concept is recent relatively, became of the most psychological concepts deliberately in the psychological, educational and scientific circles, due to its important and effective role in the teacher's life and its clear positive contribution in achieving the psychological adaptation for the gifted student's teachers.
2. This study pay attention whom is interested in the educational process related to creative students to increase the attention on emotional intelligence concept to the gifted students' teachers, to develop it and to be able to achieve high levels of learning in favor of their creative students.
3. The significance of this present study comes out from the hypothesis has been drafted, to the effect that emotional intelligence from the most important factors from which could expect the creative teaching quality to students from their teachers.
4. This present study is aiming at recognizing the capacity of the emotional intelligence significance and its impact on creative teaching effectiveness level to the gifted students' teachers.
5. This study provides standard to the emotional intelligence of the gifted students' teachers and another standard to measure the creative teaching effectiveness level, each of them has psychometric features fit for the Kuwaiti environment.

6. The study results may help who are interested in the gifted students' teacher on designing various training programs aim at developing the emotional intelligence, and to contribute in improving the learning of the creative students are studying in Kuwait schools and universities.

This study included the following variations:

- Emotional Intelligence: It is the gifted students' teacher's ability to perceive his inner emotions, knowing the others emotions to manage and deal with positively , reaching to organizing and developing the mental development related to these emotions (Mayer & Salovey, 1997) which procedural known with the total grade secured by the teacher on the emotional intelligence standard used in this study.
- The Creative Teaching Effectiveness: It is the teacher's ability to use recent strategies in teaching to build, transfer, function the scientific knowledge given to the students, in organized and integrated way, for enhancing and supporting their knowledge (Munro, 2005) , procedural known with the total grade shall be secured by the gifted students' teacher on the creative teaching effectiveness standard.
- Gifted Student's Teachers: Teachers have been classified as gifted students' teachers, work in the intermediate stage in State of Kuwait, ad here to use recent strategies in the teaching harmonize with the gifted students' capabilities, which enjoy with suitable mental, social and emotional features (Baldwin, Vialle & Clarke, 2000).
- Teacher's Gender: means whether male or female.
- School type: means whether government or private school.

For answering to the study questions the generated information in the two standards has been taken and has been analyzed statistically using the statistical program (SPSS), as well as suitable statistical manners have been used for answering to every question of the study questions as follows:

1. For answering the first and second questions: Arithmetic means, standard deviations and relative significance shall be used for studying the emotional intelligence skills, level of creative teaching effectiveness of the gifted students teachers in Kuwait.
2. For answering the third questions: Person correlation factor shall be used in studying the relation between emotional thinking skills and level of the creative teaching effectiveness of the gifted student's teachers in Kuwait.
3. For answering the fourth and fifth questions: The test of (Tow Sample Test) shall be used in studying the effect of the teacher's gender, school type whether on the emotional thinking skills or the level of the creative teaching effectiveness of the gifted students' teachers in Kuwait.

Study Results:

Deceptive and correlative method has been used which is suitable to nature of the study, its goals and questions, whereas the relation between the emotional intelligence of the gifted students' teachers and teaching effectiveness of the study has been studied in the intermediate stage in State of Kuwait, the study instruments have been applied on all gifted students' teachers in State of Kuwait, amounting (200) male and female teacher , the study two instruments has been developed by which could know emotional intelligence skills level and creative teaching effectiveness level of the gifted students' teachers as follow:

1. Emotional Intelligence Standard: This standard has been developed basing on theoretical literature and previous studies, such as study of (Tahir et All, 2013) and Awad's study (2006) whereas paragraphs of the standard were suitable to the gifted students' teacher category and fit to the Kuwait environment, and made sure of faith and stability of the standard paragraphs which have been consisted of (52) paragraphs.
2. Creative Teaching Effectiveness Standard: This standard has been developed basing on theoretical literature and previous studies, as study of (Ng'ang'a et all, 2013) and study of (Maria Fatima Morais & Ivete Azevedo,2011), whereas

paragraphs of the standard were suitable to the gifted students' teacher category and fit to the Kuwait environment, and made sure of faith and stability of the standard paragraphs which have been consisted of (60) paragraphs.

The study instruments have been used on the teachers themselves, the most prominent results of this study indicated to enjoying the gifted students' teachers with high levels of the emotional intelligence , and existing of positive relation between the emotional intelligence and creative teaching effectiveness, as well as study results indicated to existing statistical significant in the emotional intelligence levels as per the variation of the teacher's gender in favor of female teachers and existing of differences with statistical significant in the emotional intelligence levels according to school type in favor of teachers of the private school, as well as study revealed no differences with statistical significant in the creative teaching effectiveness according to the teacher's gender and there are differences with statistical significant in the creative teaching effeteness according to variation of school type in favor of the private schools.

The study concluded group of **recommendations** for some studies which could be made by another researchers in the future as follow:

1. Measuring the relation between the creative teaching skills and creative teaching effectiveness of the students of the Kuwait universities and connect it with variations of the student's major, teacher's scientific degree, university type whether government / private.
2. Creating rationed training programs for developing the emotional intelligence skills of the male or female teachers in Kuwait government schools.
3. Consulting the educationists' opinions about including the curriculums of the gifted students the emotional intelligence skills.
4. Assessing the students' emotional or teaching requirements from point of views of the students themselves in State of Kuwait.

5. Paying attention of educationist interested in gifted students programs to the significance of the emotional intelligence significance in teaching and learning the gifted students and approves same as elements of the educational goals.

References

Abi Samra , N . (2000). The relationship between emotional intelligence and a academic achievement in eleventh grade Auburn university at Montgomery .**http //:members. Forum city .com**.

Abraham, R. (1999). **Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. Monograph Genetic, Social, and General Psychology Monographs**, 125, 209-227.

Anderson, R.D. (2007). Teaching the theory of evolution in social، intellectual, and pedagogical context. **Science Education**, 91(4): 664-677.

Aremu, A, & Moyosola, J. (2012). Effectiveness of Emotional Intelligence Training in Enhancing Teaching Self Efficacy of Career-frustrated Teachers in Ondo State, Nigeria, **The Canadian Journal of Career Development**, 11(1):18-26.

Baldwin, A. Y., Vialle, W., & Clarke, C. (2000). **Global professionalism and perceptions of teachers of the gifted**. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds) International Handbook of Giftedness and Talent, Second Edition (pp 565-572). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Bamigbade, A. K, (2000). Relationship between career commitment organization commitment and job performance of local government employees: case study of Itesiwaju Atisbo and Saki east local government. Area of Oyo State. **Education and Information Abstracts**, 2000 – 2002 1:100.

Baldwin & Vialle & Clarke. (2000). **Global Professionalism and perception of teachers of the gifted**, International Handbook of giftedness and talent, Oxford, UK, (pp: 565-572).

Bar-On, R. (1988). **The development of a concept of psychological well-being**. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA, US: Academic Press.

Bourey, J. & Miller, A. (2001): Do You Know What Your Emotional Intelligence Is?, **Public Management**, 83 (9): 4-10.

Broughton, Lori, (2004). **Training elements of elementary teachers in social and emotional development of gifted students**, Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A & M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.

Cherniss, C., & Goleman, D. (2000). **Training for emotional intelligence: A model**.In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), the emotionally intelligent workpla ce. San Francisco: Jossey-Bass.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2001). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. **Personality and Individual Differences**, 28(1): 539-561 .

Copley, A. J. (2001). **Creativity in education & learning: A guide for teacher and educators**. London: Koran Page.

Craft, A. (2001). **Little c creativity', in: Craft**, A. Jeffrey, B. and Leibling, M. (eds.) Creativity in education, pp. 45-61 (Continuum, London).

Craft, A. (2002), **Creativity and early years education**, (London, Continuum).

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. NY: Harper Collins Publishers.

Daniel Hernández-Torrano, Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología, Murcia, (2013). Characteristics Leading Teachers to Nominate Secondary Students as Gifted in Spain**. Gifted Child Quarterly, 57(3): 181-196.**

Davis, D. (2006). Gifted children, gifted education. Arizona: Great Potential Press.

Davis, G., & Rimm, S. (2004). **Education of the gifted and talented** (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R, P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). **Promoting social and emotional learning**, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. Gifted Child Quarterly**, 36 (3), 140-146.**